

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO

A Autobiografia Exploratória como Contributo para a Demonstração do
Carácter Formativo das Experiências de Vida

Tânia Marisa da Conceição António dos Santos

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Formação de Adultos

ANO 2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJECTO

A Autobiografia Exploratória como Contributo para a Demonstração do
Carácter Formativo das Experiências de Vida

Tânia Marisa da Conceição António dos Santos

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Formação de Adultos

ANO 2010

Trabalho de Projecto orientado pela Professora Doutora Natália Alves

Para os meus pais,

Cuja história de vida prova que...

podemos sempre dar aquilo que nunca recebemos...

AGRADEÇO...

À Manuela Mariani, que me fez ingressar no Mestrado e me tem acompanhado, de perto e de forma constante, há quase dez anos...

À Alexandra (agora mamã do Rafael), que me encorajou a continuar o árduo percurso deste desafio académico ("Temos que acabar isto juntas, este ano!")...

À Manuela Caetano, pela prontidão, disponibilidade, empatia e carinho, quando mais precisei, na recta final deste desafio académico...

Ao meu Coordenador, pela inspiração e dedicação constantes, que me têm dado a força anímica para enfrentar as contrariedades do dia-a-dia, no CNO onde trabalho...

Ao Dr. José Alberto Leitão, pela disponibilidade e pela confiança que sempre demonstrou no meu desempenho, em diversas circunstâncias...

À Dr.ª Márcia Trigo, pela prontidão demonstrada, e pela alegria e energia que me contagiaram desde o ano 2001...

À professora Natália Alves, pela orientação, pela liberdade que me deu, pelo incentivo desesperado ("Menina, escreva-me!"), e pela sensibilidade e hospitalidade invulgaes...

A todos os professores que verdadeiramente se empenharam para que eu chegasse onde cheguei, desde a escola primária até ao mestrado...

À Beta, Vera e Ruth, Amigas que me mostraram que vale a pena lutar e continuar a estudar, e que contribuíram também para o que hoje sou...

À Bia, que sempre foi um esteio para a minha família e que sempre me mostrou como a inteligência é muito mais do que um nível elevado de escolaridade...

Aos "pais" Manuel e Lena, por vibrarem tanto com o meu sucesso e a minha felicidade, como se fosse filha deles...

À Marlene, minha irmã de sangue, por não me cobrar por tanto tempo sem lhe dar o que uma irmãzinha linda como ela merece ("Vá lá Maurício, termina esse mestrado senão dou-te uma trincadela!")

Aos meus pais, por tudo o que me têm dado, mas sobretudo pelo que têm *sido* para mim até hoje. Nada do que lhes possa dar equivale ao que já ganhei com eles, como ser humano.

Ao Esequiel, com quem vivo há quatro anos, por todos os passeios que não chegámos a dar, pelas férias por gozar, pelo convívio com amigos que não tivemos, pelos silêncios necessários ("Vai fazendo um *pause* aí para comer..."), pela polaridade de emoções suportada em nome de uma missão difícil de concretizar...

E a ti Criador, por me dares a vida e a energia para conquistar os meus objectivos, ainda que seja tão pequenina no teu Universo e tenhas situações de vida bem mais importantes para observar neste Planeta em convulsão...

RESUMO

Com este trabalho quisemos apresentar um conjunto de factores que dificultam o reconhecimento de adquiridos nos Centros Novas Oportunidades actualmente, quer pela massificação do processo, quer pelas alterações de carácter contratual e funcional das equipas técnico-pedagógicas que dinamizam o processo RVCC, quer pelas condições socioeconómicas dos adultos que condicionam as suas escolhas em termos de qualificação, quer pelos métodos mais recentes de diagnóstico e encaminhamento existentes que levantam sérias questões relativamente ao perfil de competências e papel desempenhado pela nova figura no contexto do processo RVCC – o técnico de diagnóstico e encaminhamento – e, acima de tudo do profissional de RVC.

Dando particular realce às dimensões da formação familiar e comunitária (para além da experiência profissional e formação contínua), para a aquisição de competências transversais no âmbito da literacia e da cidadania, pretendemos, a partir da narração dos adquiridos experienciais da investigadora deste trabalho: **a)** reflectir sobre o carácter formativo das experiências de vida e da lógica da sua demonstração através de uma Autobiografia Exploratória, **b)** mencionar algumas dificuldades sentidas pelos adultos na elaboração de uma Autobiografia Exploratória no âmbito de um processo de RVCC (considerando o processo mais “polémico” no momento – RVCC-Nível Secundário), **c)** registar algumas práticas do terreno num Centro Novas Oportunidades (suportadas pelas aprendizagens formais e informais da investigadora enquanto profissional de RVC), as quais ao longo do tempo têm facilitado, quer a abordagem autobiográfica dos adultos que participam no processo RVCC, quer a análise coerente da mesma (salientando alguns critérios de análise como pilar da credibilização deste processo), e, por último **d)** reconhecer a importância de determinados saberes experienciais e formação específicos, para os profissionais de RVC desempenharem com segurança o seu papel de orientadores/facilitadores na elaboração de uma Autobiografia Exploratória. A ideia central deste trabalho é:

“Antes de ajudares o outro a reconhecer-se, reconhece-te a ti próprio”.

Palavras-Chave: Aprendizagem/Formação Experiencial, Reconhecimento de Adquiridos Experienciais, Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, Autobiografia Exploratória, Literacia.

RÉSUMÉ

Avec ce travail, on a voulu présenter un ensemble de facteurs qui rendent la reconnaissance des acquis plus difficile dans les Centres des Nouvelles Opportunités, actuellement, soit par la massification du processus, soit par les altérations de caractère contractuel et fonctionnel des équipes techniques et pédagogiques, qui dynamisent le processus de RVCC, soit, par les conditions socio-économiques des adultes qui conditionnent leurs choix en termes de qualification, soit par les méthodes plus récentes de diagnostic et de conduite existantes, qui soulèvent des questions sérieuses par rapport au profil de compétences et au rôle joué par la nouvelle figure dans le contexte du processus de RVCC – le technicien de diagnostic et d'orientation- et, avant tout du professionnel de RVC.

En donnant une importance particulière aux dimensions de la formation de la famille et de la communauté (au-delà de l'expérience professionnelle et formation continue), pour l'acquisition de compétences transversales en matière d'alphabétisation et de la citoyenneté, on prétend, à partir de la narration des acquis expérientiels de l'investigatrice de ce travail : a) réfléchir sur le caractère formatif des expériences de vie et de la logique de sa démonstration à travers d'une autobiographie exploratoire, b) mentionner certaines difficultés senties par les adultes, pendant l'élaboration de l'autobiographie exploratoire, dans le cadre d'un processus RVCC (considérant le processus le plus « polémique » dans le moment – RVCC-Niveau Secondaire), c) noter quelques pratiques dans le domaine avec un Centre de Nouvelles Opportunités (supportés par les apprentissages formelles et informelles de l'investigatrice tant que professionnelle de RVC), lesquelles au long du temps ont facilité, soit l'abordage autobiographique des adultes qui participent dans le processus de RVCC, soit l'analyse cohérente de la même (mettant en évidence certains critères d'analyse comme un pilier de la crédibilité de ce processus), et, comme dernier d) reconnaître l'importance de certains savoirs, d'expériences et formation spécifiques, pour les professionnels de RVC acquittés de leur tâche en toute sécurité de guides/quelqu'un qui aide dans l'élaboration d'une autobiographie exploratoire. L'idée centrale de ce travail est :

« Avant que tu aides l'autre à se reconnaître, reconnais-toi, toi même ».

Mots-Clés : Apprentissage/Formation Expérientielle, Reconnaissance des Acquis Expérientiels, Portfolio D'apprentissage Réflexif, Autobiographie Exploratoire, Alphabétisation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

Uma Intenção _____	10
Uma Estrutura _____	10
Uma Problemática, Alguns Pressupostos, Uma questão, Um Título _____	12
Metodologia Aplicada _____	20

CAPÍTULO I

CONTRIBUTOS DA HISTÓRIA E DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS PARA A PERTINÊNCIA DA AUTOBIOGRAFIA EXPLORATÓRIA (O que passámos a saber)

Um Breve Enquadramento _____	25
A Caminhada da Educação Permanente até à “Bandeira” da Aprendizagem ao Longo da Vida _____	28
A Caminhada das Políticas Educativas em Portugal até ao Presente _____	45
1. ANEFA – O Início para Despertar _____	61
2. DGFV – O Incremento para Assumir _____	67
3. ANQ – A Massificação para Reflectir _____	71
A Caminhada da Corrente de Histórias de Vida para a Compreensão da Formação/Aprendizagem Experiencial _____	123
1. Eu Conto _____	123
2. Outro Conta _____	126
3. A Arte Conta _____	130
4. Os Investigadores Contam – “Lógicas de Conhecimento” _____	133
5. O Sujeito Narrador Conta – “Lógicas de Projecto” _____	147

CAPÍTULO II

CONTRIBUTOS DE UMA (POSSÍVEL) AUTOBIOGRAFIA EXPLORATÓRIA DA INVESTIGADORA (O que sabíamos)

Porquê um Mestrado em Ciências da Educação? _____	155
Preâmbulo da Narrativa _____	157
Infância e Adolescência _____	160
Licenciatura em Sociologia do Trabalho _____	177
Técnica Estagiária de Gestão de Recursos Humanos _____	184
Consultora/Formadora (Desenvolvimento Organizacional) _____	186
Coordenadora da Divisão de Formação de Formadores, Recrutamento e Orientação num Centro de Formação Profissional _____	193
Consultora/Formadora (Área Comportamental no Ramo Comercial Automóvel) _____	218
Co-Responsável do Projecto Atelier do Papel _____	222
Profissional de RVC – A Experiência no Processo de Nível Básico e a Articulação com o Processo Profissional _____	224

Profissional de RVC – A Experiência no Processo de Nível Secundário _____ 237

CAPÍTULO III

**CONTRIBUTOS DA EXPERIÊNCIA DE UMA PROFISSIONAL DE RVC PARA A
ELABORAÇÃO DE UMA AUTOBIOGRAFIA EXPLORATÓRIA (O que sabemos)**

O Processo RVCC-Nível Secundário como Ponto de Partida para a Reflexão ____ 245

Como Interpretar? _____ 257

Como Identificar? _____ 267

Como Escrever? _____ 272

Como Ilustrar? _____ 280

Considerações Finais _____ 286

Referências Bibliográficas _____ 293

Legislação Consultada _____ 299

*Não poderás ser mestre na escrita e leitura sem ter sido antes aluno.
Quanto menos na vida!*

Marco Aurélio – "Meditações"

*A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a
preparação para a vida, é a própria vida.*

John Dewey

*Para tudo há um tempo determinado, sim, há um tempo para todo
assunto debaixo dos céus: ² tempo para nascer e tempo para morrer;
tempo para plantar e tempo para desarraigar o que se plantou; ³ tempo
para matar e tempo para curar; tempo para derrocar e tempo para
construir; ⁴ tempo para chorar e tempo para rir; tempo para lamentar e
tempo para saltitar; ⁵ tempo para lançar fora pedras e tempo para
reunir pedras; tempo para abraçar e tempo para manter-se longe dos
abraços; ⁶ tempo para procurar e tempo para dar por perdido; tempo
para guardar e tempo para lançar fora; ⁷ tempo para rasgar e tempo
para costurar; tempo para ficar quieto e tempo para falar; ⁸ tempo
para amar e tempo para odiar; tempo para guerra e tempo para paz.
⁹ Que vantagem tem o realizador naquilo em que trabalha arduamente?*

Eclesiastes 3:1-9

INTRODUÇÃO

A alegria que se tem em pensar e aprender faz-nos pensar e aprender ainda mais.

Aristóteles

Os pintores só devem meditar com os pincéis na mão.

Honoré de Balzac

Uma Intenção

O presente trabalho de projecto insere-se no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Formação de Adultos, com o tema “Educação e Formação de Jovens e Adultos Pouco Escolarizados”. A escolha deste mestrado deve-se a vários motivos intrinsecamente ligados à reflexão progressiva sobre os meus percursos académico e profissional. São exactamente esses percursos – com particular destaque para a experiência enquanto profissional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências num Centro Novas Oportunidades – e visão pessoais que, devidamente fundamentados pelas principais correntes do pensamento no âmbito da educação de adultos, vão guiar-nos até ao final deste trabalho.

Uma Estrutura

Este trabalho de projecto é constituído por quatro partes principais: a Introdução e os três capítulos que lhe seguem.

Na Introdução, pretendemos dar a conhecer algumas reflexões sobre a realidade actual do reconhecimento de adquiridos experienciais em Portugal, considerando as alterações que têm vindo a ocorrer nos Centros Novas Oportunidades, em função da maior divulgação e massificação deste processo. Salienta-se a importância de um trabalho credível a ser efectuado pelas equipas técnico-pedagógicas, questionando o papel da experiência e formação dos profissionais de RVC na orientação dos adultos,

aquando da elaboração do seu portefólio reflexivo de aprendizagens ou Autobiografia Exploratória.

No primeiro capítulo, abordamos os ideais da Educação Permanente e como estes foram postos em causa, em nome de uma Aprendizagem ao Longo da Vida que assume a Educação como um dever individual e não como um direito, e que se centra na competitividade cada vez mais aguçada pela sociedade cognitiva e pelo mercado de trabalho tecnológico, em vez de se centrar na formação holística, humanista e ecológica.

Depois de situarmos o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Portugal no quadro das políticas da Aprendizagem ao Longo da Vida, e depois de percorrermos algumas das políticas de educação nacionais, convergimos para a actuação das agências responsáveis pela coordenação deste processo desde o seu início até à actualidade (ANEFA, DGFV e ANQ). Em face dos desafios inerentes à massificação do processo RVCC, reflectimos sobre os aspectos mais sensíveis como o diagnóstico e o encaminhamento de adultos para o mesmo, o papel dos adultos (com as dimensões formativas familiar e comunitária condicionantes das competências de literacia) e o papel do profissional de RVC (desvirtuamento do conteúdo funcional do cargo e exigências do perfil), para a concretização do que deve ser o núcleo duro do processo: a Autobiografia Exploratória.

Neste mesmo capítulo, viajamos por alguns exemplos da vida quotidiana que demonstram como o registo da “história de vida” sempre foi utilizado das mais variadas formas (artes plásticas, biografias, narrativas autobiográficas, canções autobiográficas, entre outras), contribuindo para aprendizagens significativas de quem as conta e de quem as escuta, e valorizando o percurso de vida como um campo de aprendizagem único e credível na sua subjectividade. De seguida, avançamos para a fundamentação teórica que sustenta o valor da aprendizagem experiencial e da reflexão sobre a mesma através de uma abordagem autobiográfica, e concluímos o capítulo, mencionando alguns aspectos que consideramos essenciais no processo RVCC, como se fôssemos participantes no mesmo.

O segundo capítulo é dedicado à narrativa autobiográfica da investigadora deste trabalho, para que se possa perceber, ainda que na sua dimensão subjectiva, como a

experiência formativa familiar e comunitária de base, para além da experiência e formação profissionais, foram determinantes para a reflexão autobiográfica, por um lado, e por outro, para a intervenção como profissional de RVC num Centro Novas Oportunidades.

Por último, o terceiro capítulo, tendo como ponto de partida algumas considerações sobre os desafios do processo RVCC mais “polémico” do momento (o de nível secundário), relativamente à operacionalização do Referencial de Competências-Chave, pretende apresentar alguns desafios e métodos de trabalho do terreno, que devidamente fundamentados do ponto de vista teórico, podem contribuir para boas práticas no que concerne à elaboração de uma Autobiografia Exploratória, independentemente dos adultos estarem a frequentar um processo RVCC – Nível Secundário, Nível Básico ou Profissional. Desta forma, percebemos a importância da formação e experiência dos profissionais de RVC para quaisquer contributos a dar nesta matéria e vislumbramos algumas áreas do saber que podem vir a ser exploradas na formação destes profissionais, se as suas funções originais lhes forem “devolvidas”.

Uma Problemática, Alguns Pressupostos, Uma questão, Um Título

Entendemos que, desde já, é importante revelar a nossa reflexão sobre uma série de factores encadeados, os quais estão directa ou indirectamente ligados ao reconhecimento de adquiridos experienciais (a nossa força motriz) e que originam a nossa problemática e, consequentemente, a nossa questão de partida e título correspondentes.

Por um lado, enfrentamos uma nova realidade no que toca aos sistemas educativo, económico e produtivo, a qual implicou a valorização das competências em detrimento da qualificação. A este propósito, iremos mais à frente abordar aspectos que têm caracterizado a realidade socioeconómica mundial e consequentemente portuguesa, como o abandono do modelo taylorista/fordista e a introdução das novas tecnologias, as novas exigências que são feitas aos adultos do ponto de vista educativo e o paradoxo que se define por um acesso facilitado a mais elevados níveis de qualificação escolar e, simultaneamente, o desajuste da oferta em relação à procura no mercado de trabalho, que se tem traduzido numa grande percentagem de desempregados.

Por outro lado, os baixos níveis de qualificação escolar e profissional em Portugal atrasaram o crescimento económico e social do país, justificando-se assim a consequente aposta na qualificação da população portuguesa. Isto torna-se tanto mais importante ao concluirmos através dos estudos de literacia internacional e nacional já efectuados, que a mudança geracional não será suficiente para colmatar as lacunas existentes em termos de competências fundamentais. A aposta na qualificação dos portugueses veio a traduzir-se na meta do Programa/Iniciativa Governamental Novas Oportunidades: qualificar 1.000.000 de activos até 2010, sendo que a estratégia divulgada em Janeiro de 2006 passava por três pilares essenciais: valorizar o ensino profissionalizante de nível secundário, elevar a formação de base dos activos e desenvolver de forma consistente o Sistema do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Não podemos ignorar, porém, que a história legou-nos um pesado contributo para o conceito distorcido sobre a Educação que de alguma forma ainda persiste, afirmando-se a obrigatoriedade da sua institucionalização (sobrevalorizando-se as aprendizagens formais e considerando-as como únicos percursos válidos), desprovendo-a do seu carácter integrador de experiências de vida e identificando-a com meros objectivos individualistas, economicistas e competitivos num contexto de desenvolvimento económico.

Consequentemente, a pouca relevância ainda atribuída ao reconhecimento de adquiridos experienciais (aprendizagens informais e não-formais) no contexto socioeducativo, a leviandade com que se pode encarar o processo RVCC (como um mero fim em si mesmo e não um meio para atingir outros fins ou até como um “modismo”) e o risco que a sua credibilidade corre, mais do que nos conduzem a uma reflexão séria sobre os motivos que justificam a sua aplicação, as práticas que lhe são inerentes e os objectivos que lhe estão associados (aspectos amplamente desenvolvidos noutros trabalhos académicos), implicam algo mais. Numa fase adiantada da implementação do processo RVCC (parte de uma estratégia política), requer-se uma séria reflexão sobre diversos aspectos preocupantes do mesmo e, acima de tudo, um balanço de práticas no terreno, mais concretamente nos Centros Novas Oportunidades (CNO) que nos permitam aferir quais os aspectos fortes a manter e os aspectos fracos a ultrapassar. Relativamente às fragilidades da

implementação do processo RVCC, poderemos adiantar algumas que objectivarão a nossa *problemática*.

Primeiro, a pressão para atingir metas de certificação demasiado elevadas num curto período de tempo. Até ao ano 2008, não havia directrizes muito claras relativamente ao tipo de certificação a efectuar, nem muitas soluções para encaminhamento para Planos Pessoais de Qualificação¹, pelo que as equipas sentiam a pressão para certificar totalmente os adultos pelo processo RVCC. Só mais recentemente, aquando da comunicação das metas a atingir pelos centros, ficou institucionalmente clara a ideia da igual valorização das certificações parcial (com vista ao encaminhamento para formação) e total, independentemente das lacunas ainda existentes na oferta formativa.

Segundo, a consequente massificação do processo RVCC, através do aumento significativo do número de CNO a operar nesta área educativa, para dar resposta ao crescente número de adultos que a eles afluem, incluindo escolas, e a tendência que daí decorre para imprimir neste processo um modelo de trabalho escolarizado e, tendenciosamente, alienado da especificidade da história de vida de cada adulto.

Terceiro, as fracas condições logísticas e pedagógicas proporcionadas pelos centros de formação profissional e escolas, para dinamizar uma oferta formativa que se pretende cada vez mais flexível (formações modulares, vários percursos formativos e saídas profissionais), de acordo com as reais necessidades dos adultos, seja em termos pessoais, sociais ou profissionais (o desafio da promoção de uma formação que correspondendo às necessidades do mercado de trabalho, também corresponda às expectativas e motivação dos adultos, contribuindo, acima de tudo, para uma comunidade e sociedade ecológica e socialmente sustentáveis).

Quarto, as diferenças de carácter contratual entre formadores e profissionais de RVC (os primeiros com contratos de prestação de serviços e os segundos com contratos de trabalho a termo resolutivo incerto), pertencentes a equipas técnico-pedagógicas que trabalham para um mesmo fim, podem contribuir para alguma instabilidade no seio das mesmas.

¹ Planos de formação à medida das necessidades do candidato, em função das competências que já validou em sede de RVCC.

Quinto, o carácter temporário, imprevisto e precário das condições contratuais dos profissionais RVC (contratos de trabalho a termo resolutivo incerto de três anos), que erroneamente pode traduzir que este é um cargo pouco importante e dispensável na área educativa, depois de se atingirem as metas políticas propostas para a qualificação, correndo-se o risco de não se usufruir do real retorno do investimento feito por estes profissionais (formação frequentada e experiência adquirida) enquanto agentes de educação de adultos, na perspectiva mais pura do que é a Aprendizagem ao Longo da Vida.

Sexto, os Profissionais de RVC estão a transformar-se em “Profissionais Administrativos”, deixando de ter como prioridade a dinamização das “Histórias de Vida”, para dar resposta ao incremento de procedimentos burocráticos (construção do dossier técnico-pedagógico, leitura e aplicação de inúmeras orientações técnicas, entre outros procedimentos), bem como à inserção e gestão de dados em várias bases informatizadas (SIGO, SGFOR ou outras plataformas), enfrentando limitações de meios técnicos/informáticos, que acentuam a escassez de tempo para a reflexão e reformulação necessárias, no que concerne aos instrumentos e dinâmicas aplicados no âmbito do processo RVCC. Por outro lado, a missão do Balanço de Competências está cada vez mais entregue aos formadores, os quais não têm preparação para o efeito.

Esta última fragilidade constitui um contra-senso, se pensarmos que, actualmente, temos vários instrumentos/publicações de trabalho publicados pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), com qualidade significativa, os quais são parcamente aproveitados e aplicados pelos CNO, em virtude da pressão das metas e objectivos que são impostos às equipas técnico-pedagógicas e do facto de nem sempre a realidade do terreno permitir ou justificar a implementação de certos procedimentos ou orientações técnicas, emanados quer pela ANQ, quer pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Sétimo, as funções de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento para o processo RVCC ou outras soluções formativas (provedoria) também deixaram de estar nas mãos dos profissionais RVC, para serem assumidas por técnicos de diagnóstico e encaminhamento. Não pondo em causa a experiência profissional e as qualidades que estes possam ter para a missão em causa, questionamos se, na sua maioria, estarão profundamente identificados com a corrente das Histórias de Vida, a abordagem

autobiográfica, o balanço de competências, o reconhecimento de adquiridos experienciais para, de forma consciente, decidirem se os adultos devem ser encaminhados para o processo RVCC ou para outras soluções formativas. Em nosso entender, estas questões são importantes, à margem de quaisquer metas de execução física que sejam impostas, das ofertas formativas disponíveis ou do financiamento para essas ofertas. O que importa aqui referir é que a experiência tem demonstrado que vários adultos não são bem encaminhados, seja para o processo RVCC, seja para outras soluções formativas.

Oitavo, fruto da massificação do processo RVCC, tem sido efectuado o recrutamento e selecção de um elevado número de profissionais de RVC, sem formação especializada, para fazer face às necessidades de uma população afectada, ao longo de várias décadas, pelo abandono escolar precoce, fraca ou nenhuma formação de base e, presentemente, por uma conjuntura socioeconómica desfavorável. Para agudizar a situação, a “escolarização” do processo (propositada ou não) de professores que assumiram funções como profissionais de RVC ou formadores, é um facto que sobressaiu ainda mais com a criação de centros na rede de escolas públicas, o que vem confirmar os receios manifestados no inquérito feito pelo CIDEF (Fernandes, 2004:58).

Nono, a falta de conteúdos e critérios esclarecedores, de carácter mais prático, que auxiliem os profissionais de RVC a orientar os adultos que frequentam o processo RVCC, na elaboração de uma autobiografia, suficientemente clara relativamente aos adquiridos experienciais² e devidamente articulada com os referenciais de RVCC, a nível nacional, originam diferentes práticas e tipos de “portefólio”, que nem sempre correspondem ao rigor e à exigência que devem caracterizar um processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Afirmamo-lo pelos comentários de adultos que frequentam o processo RVCC e pelas observações feitas por colegas de outros centros, em momentos de partilha de experiências. A aplicação do método *declarativo*, por vezes não aprofundado pela reflexão do adulto, pode pôr

² A palavra competência, muito embora a mencionemos associada à nomenclatura do processo RVCC, oferece várias discussões sobre o seu significado, pelo que as referências à mesma serão raras e na maioria das vezes substituídas por adquiridos experienciais ou outras expressões aproximadas.

em causa a validade e a credibilidade do processo, sobretudo porque ele tem-se revestido de um carácter eminentemente certificativo³ na vertente académica.

E por último, o perfil dos adultos pouco escolarizados encaminhados para o processo RVCC, o qual se caracteriza, na esmagadora maioria, por baixos níveis de literacia (referimo-nos concretamente à leitura, interpretação e escrita correctas), literacia informática, bem como por deficientes competências no foro da cidadania (que supostamente deveriam advir da sua educação familiar, social e profissional) e da capacidade de reflexão crítica, que não só dificultam a sua abordagem biográfica, como exigem uma intervenção por parte dos profissionais de RVC prioritariamente formativa (nas dimensões do saber, saber-fazer e saber-ser/estar) e não certificativa.

Quando nos referimos à intervenção prioritariamente formativa e não certificativa, pensamos não só na possibilidade da validação parcial de competências dos adultos, com vista à definição de um Plano Pessoal de Qualificação, como no papel do profissional de RVC enquanto agente de educação que, ainda que de forma limitada no tempo, pode colmatar algumas lacunas na formação de base dos adultos, aquando da intervenção nas sessões de reconhecimento de adquiridos experienciais.

Apesar dos muitos aspectos por nós referidos, fruto de uma observação e prática profissionais, ficamos na expectativa de que alguns sirvam como possíveis pistas para a elaboração de outros relatórios de mestrado, tendo em mente que alguns deles transcendem a capacidade de intervenção de um profissional no terreno. Em contrapartida, o papel dos técnicos que intervêm no processo RVCC (profissionais de RVC, formadores, tutores e avaliadores) é fundamental, enquanto factor endógeno controlável e defensor da qualidade do mesmo.

Muito haveria a dizer sobre o papel dos diversos técnicos intervenientes no processo RVCC, contudo, como afirmámos no início desta introdução, é o olhar de uma profissional de RVC que está em causa neste relatório de projecto. Aos últimos três pontos da problemática por nós já exposta, associamos alguns pressupostos para o nosso projecto, sendo eles:

³ Referimo-nos à certificação total de competências, que confere aos adultos os segundo e terceiro níveis do ensino básico e/ou nível secundário.

- O portefólio reflexivo de aprendizagens⁴ (PRA) é, essencialmente, uma “Autobiografia Exploratória”. Designamos a autobiografia como exploratória porque pressupõem-se que o adulto deve transmitir, através da mesma, a forma como desenvolveu as competências exigidas no referencial de competências-chave (em qualquer um dos processos - nível básico, profissional ou nível secundário);
- O profissional de RVC é o membro da equipa técnico-pedagógica responsável em primeira e última instância, pela orientação do adulto ao longo da produção do “núcleo duro” do processo RVCC – o portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA).

Assim sendo, e sob pena de no presente (pelas razões já apresentadas na problemática) não ser permitido ao profissional de RVC assumir, na plenitude, o papel que lhe foi atribuído no arranque deste processo em Portugal, materializaremos, numa única *questão*, dois factores primordiais que se interligam:

Como a experiência e formação dos profissionais de RVC podem ser importantes na orientação dos adultos, concernentemente à elaboração de uma Autobiografia Exploratória, que contribua para a demonstração do carácter formativo das experiências de vida (revelação dos adquiridos experienciais/competências do referencial)?

Desta questão surge o *título* deste trabalho de projecto:

A Autobiografia Exploratória como Contributo para a Demonstração do Carácter Formativo das Experiências de Vida

Já existem trabalhos esclarecedores sobre a utilização do PRA em contextos formativos, e destes destacamos o livro organizado por Idália Sá-Chaves, *Os «portefólios» reflexivos (também) trazem gente dentro – Reflexões em torno do seu*

⁴ Independentemente dos diversos tipos de portefólio existentes e dos elementos que o compoñham (imagens, fotografias, documentos diversos, vídeo, áudio), iremos mais à frente considerar que a “Autobiografia Exploratória” pode incluir todos estes elementos, pelo que assumimos que o emprego das expressões “portefólio reflexivo de aprendizagens” (PRA), “Autobiografia Exploratória”, “narrativa autobiográfica”, “relato autobiográfico”, “texto autobiográfico” se referem ao mesmo *produto* final.

uso na humanização dos processos formativos, que nos permitiu constatar que alguns receios sentidos no âmbito da construção de um portefólio, por parte de pessoas com um mais elevado nível de habilitações (como é o caso dos professores), são semelhantes aos dos adultos menos escolarizados, com os quais trabalhamos no Centro Novas Oportunidades (CNO). Pela mão da investigadora Josso (2002:18,19), ficamos com uma noção concreta do vasto trabalho teórico empreendido por vários investigadores, em torno das Histórias de Vida em formação.

Todavia, a experiência no terreno que já temos (conversas com profissionais de RVC mais e menos experientes, reuniões de partilha dentro do mesmo centro e com outros CNO e o próprio feedback fornecido por adultos que frequentaram o processo RVCC) permite-nos inferir que quer os profissionais de RVC – sobretudo aqueles que menos experiência e formação específica têm na área das Histórias de Vida – revelam lacunas nos seus saber, saber-fazer e saber-ser/estar, no que concerne à orientação dada aos adultos na escrita da sua Autobiografia Exploratória, como estes últimos têm dificuldade em perceber o que é exigido nesta matéria.

O que mais nos preocupa é que a falta de orientações/critérios que sirvam de pilar para a elaboração e análise de uma autobiografia que explore os adquiridos experienciais ao nível nacional, descredibiliza todo o trabalho que tem sido efectuado até agora. Isso está bem patente nas críticas tecidas por alguns membros da classe política nacional, parceiros sociais, empresas, investigadores na área das Ciências Sociais, técnicos que trabalham nos CNO e, para nós mais importante e denunciador que tudo, por adultos que já frequentaram o processo.

Não estranhamos a crítica decorrente da ignorância ou até mesmo a crítica mordaz de quem não quer perceber a filosofia base do processo RVCC, do método autobiográfico e da corrente de pensamento das Histórias de Vida. Se quaisquer métodos de trabalho, de ensino, de avaliação, podem ser alvo de críticas (umas com conhecimento de causa e por experiência própria, outras não), o processo RVCC, sendo inovador e recente na história da educação e formação de adultos em Portugal, não está imune à resistência e à crítica, seja ela construtiva ou destrutiva.

Porém, entendemos que, pelo carácter avaliativo do processo RVCC e considerando os fins a que se tem destinado (formação e/ou certificação total), a massificação do

mesmo e a consolidação de práticas (sem que haja uma padronização/uniformização “militarista” das mesmas) devem ser concomitantes (já que a segunda já não pode anteceder a primeira), para benefício dos profissionais que intervêm todos os dias neste campo e, acima de tudo, para o benefício de todos aqueles que optam por esta vertente educativa.

Pelos motivos já expostos, em nosso entender, o melhor de cada experiência/prática dos profissionais de RVC, verdadeiramente comprometidos com este processo desde o seu início, pode ser considerado como um contributo empírico (desde que alicerçado do ponto de vista teórico) para o estabelecimento de princípios transparentes que guiem não só a *(re)construção*⁵ eficiente e eficaz de um portefólio reflexivo de aprendizagens, como a análise/apreciação isenta e justa do mesmo.

Metodologia Aplicada

No que se refere a qualquer coisa além delas, filho meu, sê avisado: De se fazer muitos livros não há fim, e muita devoção [a eles] é fadiga para a carne.

Eclesiastes 12:12

Deve-se aprender lendo mais em profundidade do que em largura.

Quintiliano, Roma Antiga, Professor de Retórica

A nossa experiência na redacção deste relatório de mestrado servirá, em parte, como espelho que reflecte algumas das dificuldades que os adultos podem sentir na escrita da sua narrativa de vida.

De acordo com orientações em sede de seminário, da nossa orientadora de mestrado e pelas pesquisas que realizámos, efectuámos várias leituras preparatórias que nos permitiram ter um conhecimento mais vasto sobre a educação/formação de adultos e, na realidade, estas leituras conferiram-nos perspectivas bem mais alargadas sobre o reconhecimento de adquiridos experienciais e sobre o que está envolvido na educação e formação de adultos ao longo dos anos. Esta experiência promoveu um distanciamento maior das actividades do dia-a-dia num Centro Novas Oportunidades,

⁵ Lembramos a importância da reformulação de ideias, que sempre deve fazer parte da prática reflexiva do sujeito que se submete ao reconhecimento de adquiridos experienciais, ao usarmos a expressão *(re)construção*.

clarificou alguns aspectos menos evidentes e, acima de tudo, acicatou o espírito crítico e a vontade firme de alterar o que pode ser mudado e conhecer aquilo que transcende a actividade de um indivíduo e depende das políticas e instituições.

Depois das leituras preparatórias centradas na história e correntes de pensamento, no âmbito da educação e formação de adultos, e à medida que fomos estreitando o nosso campo de investigação, até chegar às Histórias de Vida, formação experiencial e reconhecimento de adquiridos, sentimos a necessidade de alterar o nosso objecto de estudo. Inicialmente pensámos em abordar o perfil do profissional de RVC, com base na abordagem autobiográfica da investigadora deste trabalho, porém, com o tempo percebemos que poderíamos, de forma objectiva, fazer uso da experiência de terreno para abordar as práticas que poderão ser úteis, se partilhadas, no acompanhamento das dificuldades dos adultos, aquando da construção do seu portefólio reflexivo de aprendizagens, ou melhor dizendo, da elaboração da sua Autobiografia Exploratória. Por isso, as reflexões sobre os problemas mais prementes sentidos no contexto do reconhecimento de adquiridos num Centro Novas Oportunidades, em face das políticas actuais permitiram enumerar dez pontos que constituem uma problemática e, consequentemente, a fim de delimitar o objecto de pesquisa, referimos dois pressupostos que deram origem a uma única questão, a qual pretendemos responder com o presente trabalho.

Enveredámos pela metodologia qualitativa, tendo a firme intenção de, mais do que explicar, compreender os fenómenos estudados. Poderemos falar em “Análise de uma Experiência” ou na “Abordagem Autobiográfica”, pois temos como objecto de investigação o próprio processo de formação da investigadora, através da abordagem autobiográfica centrada no percurso profissional. Trata-se do “entusiasmo pelo singular, pela individualidade, pelo sujeito, pelo vivido, pelo experiencial, pela globalidade completa, pelo existencial e pela complexidade dos processos de formação” (Josso, 2002:13). Porém, importa referir que a narrativa autobiográfica da investigadora não será utilizada com a presunção de ser um modelo de percurso a seguir pelos leitores deste trabalho, homólogos na presente actividade profissional (profissionais de RVC), nem tampouco assume o carácter de História de Vida. Tal como a expressão abordagem autobiográfica indica, trata-se de uma “história de vida posta ao serviço de uma lógica de projecto”, pois é tematizada de acordo com o tema fulcral deste relatório. Como esclarece Josso (2002:21):

...as histórias de vida postas ao serviço de um projecto são necessariamente adaptadas à perspectiva definida pelo projecto no qual elas se inserem, enquanto que as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria.

Basicamente, efectuámos uma triangulação entre a narrativa autobiográfica da investigadora, a análise documental de vários documentos do quotidiano profissional (notas das análises de PRA, planos de desenvolvimento pessoal de adultos nos quais constam algumas dificuldades sentidas pelos mesmos, o feedback fornecido pelos adultos ao longo das sessões de reconhecimento e de acompanhamento, trechos de autobiografia, entre outros documentos) e as correntes de pensamento socialmente reconhecidas sobre a temática deste trabalho, para a sua sustentação.

Quanto aos vários documentos por nós analisados, a utilidade dos mesmos se justifica pelo facto de não nos podermos cingir unicamente ao feedback dos adultos com os quais trabalhamos no Centro Novas Oportunidades. Isto deve-se ao facto de grande parte dos participantes nos processos de reconhecimento de adquiridos (como acontece noutras situações análogas) terem dificuldade em efectuar uma auto-análise profunda que perscrute de forma o mais objectiva e realística possível, quer as lacunas na sua formação base e outros factores que dificultaram a elaboração da sua Autobiografia Exploratória, quer os obstáculos que se apresentaram ao longo deste último desafio, aspectos fulcrais na nossa análise e do nosso trabalho empírico.

Assim sendo, cruzamos as informações de todo o tipo de documentos que têm sido redigidos ao longo dos seis anos de experiência efectiva no terreno do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, com vista à certificação académica (lembrando de antemão que, algumas conclusões se aplicam de igual forma ao processo RVCC profissional, em virtude de estarmos a abordar a elaboração de um instrumento de trabalho comum aos processos académico e profissional – a Autobiografia Exploratória).

Foi nossa intenção abordar vários desafios, causas e soluções possíveis encontrados na elaboração de uma Autobiografia Exploratória, tendo como pano de fundo a ideia de que a reflexão autobiográfica é facilitada pelas dimensões de vida familiar,

literacia/formação base, formação comunitária, experiência profissional e formação contínua. Pretendemos acima de tudo, realçar o papel da família e das actividades no âmbito comunitário (seja qual for o seu cariz) na formação do sujeito, na aquisição de saberes e competências, ou melhor, adquiridos experiências, que podem vir a ser desenvolvidos e transferidos ao longo do tempo (“life-long learning”) e para diversos contextos de vida (“life-wide learning”) os quais, dentro do espírito da Educação Permanente, são o cerne do desenvolvimento pessoal e social, se quisermos, holístico ou integral do sujeito. Indirectamente redimensionamos o papel da escola, melhor dizendo, do tempo gasto investido no percurso escolar, e destacamos outros palcos de aprendizagem que são importantes, quer para adultos menos escolarizados, quer mais escolarizados, os quais promovem a reflexão, o pensamento crítico e pertinente, essenciais a uma narrativa autobiográfica para a continuidade de um percurso educativo e sobretudo formativo.

O elemento teórico deste trabalho é importante, na medida em que “o papel da teoria é tornar visível o invisível, definir padrões e conferir significados aos tipos de observações que normalmente são efectuadas pelos investigadores sociais” e “compreender o mundo de diferentes maneiras é, aliás, um papel essencial da pesquisa social e a capacidade de ver tais diferenças e tornar inteligíveis os diversos pontos de vista é uma contribuição fundamental que a teoria pode dar ao processo de pesquisa” (Moreira, 1994:19).

Sem querermos desrespeitar o *compromisso intelectual* (Josso, 2002:13) e o protocolo inerentes a desafios como o de elaborar um relatório de mestrado, “deixámo-nos levar pela corrente” e permitimos que as ideias fluíssem livremente, depois de termos efectuado as várias leituras preliminares que já mencionámos.

Assim sendo, ficará evidente como as mais diversas leituras que efectuámos ao longo da vida, as experiências formativas e de trabalho (sem prejuízo por não aprofundar as experiências de índole pessoal que dariam origem a um trabalho muito mais vasto e cujo peso já tem sido abordado noutras teses de mestrado), a descoberta de actos cívicos e solidários, a música, a poesia, a pintura, a culinária, o gosto pelas viagens, pela multiculturalidade, pelas descobertas científicas e pelas ciências sociais, todos se cruzaram neste trabalho de projecto e, de alguma forma, nos permitiram perceber e demonstrar o que em parte nos formou enquanto profissional de RVC e continua a

formar, o que forma as pessoas, a importância dessa formação e do saber narrá-la. No fundo, assumimos neste trabalho (ainda que dando uma ênfase particular ao nosso percurso profissional, relativamente ao percurso pessoal) a importância das nossas *autoformação*, *ecoformação* – formação na interação com outras pessoas que têm feito parte dos nossos percursos de vida e *heteroformação* – formação através dos mais diversos elementos que compõem a vida quotidiana como os saberes adquiridos, traços culturais, entre outros – (Josso, 2002:11).

Talvez se encontre alguma mais valia na simplicidade do empirismo deste trabalho.

CAPÍTULO I

CONTRIBUTOS DA HISTÓRIA E DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS PARA A PERTINÊNCIA DA AUTOBIOGRAFIA EXPLORATÓRIA

(O que passámos a saber)

O conceito de Educação Permanente estava carregado de uma “cultura humanista” e de “sentidos utópicos” que o tornavam incómodo. A expressão lifelong learning servia melhor os propósitos de uma ideologia da formação “colada” às questões do emprego.

António Nóvoa, in “prefácio” (Josso, 2002)

Um Breve Enquadramento

Para compreendermos de uma forma global o que contribuiu para a emergência do reconhecimento de adquiridos, Canário lembra-nos, em primeiro lugar, duas experiências referidas por Guy Berger (Figari et al., 2006:38). A primeira ocorreu nos EUA, no rescaldo da Segunda Guerra Mundial, quando os soldados são desmobilizados e no regresso encontram um mercado de trabalho ocupado com mão-de-obra feminina. E se a continuidade do percurso educativo se poderia afigurar como uma solução a ponderar, as autoridades educativas tiveram que considerar as aprendizagens experienciais da guerra dos soldados veteranos, para que estes não retomassem os estudos a partir do ponto em que os tinham interrompido e assim não sentissem que as suas aprendizagens no contexto militar foram em vão.

A segunda experiência teve lugar no Quebeque, nos anos sessenta, quando movimentos feministas defenderam a importância das aprendizagens experienciais de mulheres com percursos escolares mais curtos, no sentido destas não serem relegadas para segundo plano no âmbito de políticas democratizadoras do acesso ao ensino superior.

Canário refere que na Antiguidade Clássica, existiam filósofos que valorizavam a experiência no processo de aprendizagem e outros que entendiam que a experiência associada à rotina constituía um “obstáculo ao conhecimento” (Figari et al., 2006:38). Contudo, a perspectiva da subjectividade e a atribuição do estatuto epistemológico ao

sujeito, vieram confrontar a visão positivista, que enfatizava a observação objectiva de fenómenos e conferia pouca relevância aos aspectos subjectivos dos indivíduos (idem).

O reconhecimento de adquiridos experienciais vai beber desta perspectiva que valoriza a subjectividade e simultaneamente como crítica ao modelo escolar, através de (Figari e tal., 2006:39):

➤ Três grandes correntes das ciências humanas

- A Escola Alemã, prosseguida e reactualizada pela Escola Sociológica de Chicago;
- O Construtivismo psicológico, abordado em trabalhos como o de Piaget;
- A Educação experiencial pela mão de autores como Dewey (relação entre a investigação e acção), Kolb (o ciclo de aprendizagem experiencial) e Schön (a reflexão na acção), e autores francófonos como Pineau, Dominicé ou Josso.

➤ Três grandes movimentos que marcaram o último quartel do século XX

- A Educação Permanente (“Aprender a Ser”);
- As Histórias de Vida (“Como se formam os adultos?”);
- A valorização da educação não formal – (“a face não visível do icebergue educativo”).

Segundo Canário, “estes três movimentos ou tendências, longe de se oporem, reforçam-se e complementam-se mutuamente, contribuindo decisivamente para criar as condições favorecedoras das políticas e práticas de reconhecimento dos adquiridos” (Figari e tal., 2006:39).

Iremos, portanto, tecer algumas considerações sobre os ideais da Educação Permanente e a evolução dos mesmos até ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), recentemente tão abordado em documentos oficiais nacionais e internacionais. Neste sentido, faremos uma reflexão sobre a “passagem de testemunho” da qualificação à competência, pelas mudanças que surgiram desde o taylorismo, e pelos desafios da sociedade e do mercado de trabalho actuais que se centram na empregabilidade, factores que contribuem para a pertinência do reconhecimento de adquiridos experienciais. Ainda na senda dos princípios da

Educação Permanente, abordaremos as diversas dimensões ou “saídas” apontadas por Finger, Asún e Fernández, que nos parecem plausíveis para o que deve ser a oferta da educação de adultos, face aos desafios actuais com os quais a sociedade se confronta.

De seguida, pretendemos relatar algumas das políticas educativas em Portugal para perceber o papel residual que a educação de adultos teve ao longo do tempo, com raras excepções, direccionado para o desenvolvimento económico do país, com objectivos alfabetizadores e modelos escolarizados, pouco adaptados à realidade e aos saberes experienciais já adquiridos pelos adultos.

Salientamos ainda a parca influência dos ideais da Educação Permanente nas iniciativas centralizadas no Estado e a importância dos movimentos de educação popular, movimentos associativos e de desenvolvimento local que, ainda que aparentemente “silenciados” na ditadura fascista ou posteriormente marginalizados (à excepção de alguns anos na década de setenta com a Direcção Geral de Educação Permanente) foram “motores” para a dinamização do reconhecimento de adquiridos experienciais, primeiro sob a coordenação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), seguidamente pela Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV) e actualmente pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). Destacaremos apenas alguns aspectos mais relevantes para este trabalho, relativamente à actividade destes três organismos, com particular relevo para a reflexão sobre o diagnóstico presentemente efectuado para o encaminhamento de adultos para o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, aspecto que nos parece particularmente delicado e que interfere directamente no trabalho efectuado a jusante. E ainda reflectiremos sobre as virtudes e vicissitudes dos papéis actualmente desempenhados pelo adulto e pelo profissional de RVC, no âmbito do processo RVCC.

Depois de alguns exemplos do senso comum do quotidiano associados a leituras livres que fizemos, não podíamos deixar de abordar os importantes contributos dos autores/investigadores na área da formação experiencial, cujas ideias, mais do que as correntes filosóficas, políticas, psicológicas seguidas por cada um deles, interessam tanto para a defesa da formação experiencial conferida pela História de Vida como para a fundamentação de aspectos práticos abordados, quer nas nossas reflexões,

quer na análise efectuada no nosso trabalho de projecto sobre a elaboração de uma Autobiografia Exploratória.

Estreitamos ainda mais a nossa abordagem, ao partilhar os aspectos que entendemos ser fulcrais no âmbito do reconhecimento de adquiridos experienciais, a saber: as dimensões endógena e exógena do processo RVCC, concernentemente à aprendizagem experiencial e momentos cruciais do mesmo.

A Caminhada da Educação Permanente até à “Bandeira” da Aprendizagem ao Longo da Vida

O filósofo iluminista Condorcet, no seu *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique*, publicado em 1792, declarava o seguinte :

L'instruction ne devrait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles; elle devrait embrasser tout les âges; il n'y en avait aucun ou il ne fût possible et utile d'apprendre.

O texto de Condorcet defende a ideia de um estado que garanta a educação para todos e reflecte sobre a educação para além da escola, o que o torna conhecido como “profeta” da Educação Permanente (Canário, 2000:11).

Entre 1919 e 1955, Lloyd George e H. Kempfer (Osorio, 1993:18) defendem o conceito de “Educação Permanente” (Lifelong Education). Paul Legrand ao reflectir sobre o que escreveu num artigo sobre o significado da Educação Permanente (1969) e na obra *An Introduction to Lifelong Education* (1970), conclui que a educação de adultos não pode ser igual ao conceito de Educação Permanente, mas sim que a primeira se inscreve na segunda através da “dimensão vertical” (temporalidade das aprendizagens) e da “dimensão horizontal” (contextos diversos de aprendizagens, que vão muito para além da escola e das instituições tradicionais de ensino). Esta ideia e aquelas que abordaremos de contributos posteriores serão muito importantes para o reconhecimento de adquiridos experienciais, muito pelo carácter humanista e holístico que se atribui à educação.

Muito embora vários trabalhos tenham sido elaborados sobre a Educação Permanente, há um que se destaca nos anais da história das publicações institucionais sobre a educação: o Relatório Faure – Aprender a Ser (1972) que aborda o conceito da seguinte forma (Osorio, 1993:19):

(...) Actualmente, a educação já não se define em relação a um conteúdo determinado, que se tenta assimilar, mas que é realmente concebido como um processo do ser, que, através da diversidade das suas experiências, aprende a expressar-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se cada vez mais o mesmo.

Este relatório contempla a Educação Permanente no tempo e no espaço, ideia aprofundada no Livro Branco sobre a Educação e Formação, *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva* (1995), e aponta como chave mestra da mesma o que designa por *cidade educativa*, na qual as instituições e diversos meios educativos estão acessíveis em maior número a todas as pessoas, atribuindo ainda um carácter diferente à educação consoante a situação dos adultos (Osorio, 1993:23):

- “Carácter substitutivo” da educação primária;
- “Carácter de complemento” da educação elementar e profissional para os adultos que têm um ensino incompleto;
- “Carácter de prolongamento” para os adultos que se querem adaptar às mudanças do meio;
- “Carácter de perfeição” para os adultos que possuem já uma formação de nível elevado.

Em 1976, na Conferência Geral de Nairobi, promovida pela UNESCO, entre várias conclusões que se tiram sobre o conceito de Educação Permanente, destacamos aquelas que nos parecem mais pertinentes para o presente trabalho (1993:26):

- Designa um projecto global;
- Pressupõe o desenvolvimento de todas as possibilidades de formação, fora do sistema educativo;
- Neste projecto, o Homem é o sujeito da sua própria educação, através da interacção permanente das suas acções e reflexão;
- Está longe de se limitar ao período da escolaridade;

- Abarca todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos que se consigam adquirir por todos os meios;
- Deve contribuir para todas as formas de desenvolvimento da personalidade.

Pela história das políticas de educação em Portugal percebemos que, de alguma forma, a Educação Permanente pode ter sido confundida com *escolarização permanente* (acessibilidade às aulas do sistema educativo por parte do maior número possível de pessoas) e mais recentemente com *educação recorrente* (segunda oportunidade dada aos adultos em termos escolares), sob uma “lógica de controlo social” marcada pela escolarização da aprendizagem e pelo controlo político centralizado da mesma (Lima *in* Canário e Cabrito, 2005:33). Todavia, pelos conceitos ainda agora expostos, fica clara a possibilidade de uma pessoa aprender ao longo de toda a sua vida, em qualquer contexto, em qualquer idade, com o objectivo de saber, saber mais, aprofundar conhecimentos, desenvolver-se como ser humano no exercício dos mais diversos papéis sociais, como um direito ou “prática de liberdade” e não uma “prática de domesticação” ou de imposição por parte da sociedade ou dos poderes políticos. Nesse sentido, Freire defende uma educação *em permanência* e não uma Educação Permanente, na medida em que um ser humano é sempre um ser inacabado e “para ser” tem que “estar a ser” (Osório, 1993:28,29).

Se a Educação Permanente surgiu com a sua força máxima nos anos 70, num período de crescimento económico, nos anos 80 a abordagem sobre a mesma ficou abafada pelo declínio do “estado do bem-estar” nos países liberais, ou “estado-providência”, nos países socialistas, pelo impacto do choque petrolífero e consequentes problemas socioeconómicos que não permitiram o investimento necessário na educação, das mudanças sociais decorrentes dos fluxos migratórios que levavam as minorias étnicas a não querer aprender como sinal da não aculturação do país onde se encontravam, bem como de outros factores que não vamos aqui aprofundar.

O relatório da UNESCO de 1996, coordenado por Jacques Delors, no âmbito da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI – *Educação, Um Tesouro a Descobrir* – relança a Educação Permanente no palco da estratégia da UNESCO para a definição de políticas de educação, defendendo que o conceito de educação ao longo da vida é a chave para as sociedades do século XXI. A OCDE adopta o slogan

“Aprender em todas as idades” e o Parlamento Europeu declara 1996 como o Ano Europeu da Educação e da Formação Permanente”.

Em 1997, o Congresso Internacional de Educação de Adultos, promovido pela UNESCO em Hamburgo, volta a reforçar a ideia da Educação como “uma das chaves do século XXI” e como sendo mais do que um direito. Até aqui a preocupação centrou-se nos conteúdos da Educação Permanente, mais do que nos indivíduos, e salienta-se neste último congresso a necessidade de se fomentar uma educação para a cidadania tolerante face à multiculturalidade resultante dos fluxos migratórios, bem como a igualdade de género, a dinamização da alfabetização, a luta contra a pobreza, e o desenvolvimento económico, social e ecológico de forma sustentada.

Outro documento importante é o Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida, proposto pela União Europeia, no seguimento do Conselho de Ministros Europeu de Lisboa, em 2000, no qual se define o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, considerando as aprendizagens formais, não formais e informais.

Em nosso entender, o Relatório coordenado por Delors, denuncia de forma muito clara as tensões existentes entre a lógica economicista /vocacionalista e a lógica humanista, ou melhor dizendo, a urgência de fazê-las coexistir. Como ideia basilar, Bronislaw Geremek menciona que “o ensino ao longo de toda a vida opõe-se, naturalmente, à mais dolorosa das exclusões – a exclusão devida à ignorância” (Delors, 1996:204). Esta ideia tanto se aplica às questões eminentemente profissionais/económicas, como àquelas que têm a ver com a cidadania e com o mais profundo Ser do Ser Humano.

Salientamos os quatro pilares da educação que são defendidos por Delors e que tudo têm a ver com o que deve ser a Educação, devendo influenciar a metodologia do reconhecimento de adquiridos, as experiências e competências validadas dos adultos mais ou menos escolarizados e o perfil dos profissionais RVC (e todos os técnicos) envolvidos neste projecto. Podemos descrever de forma sintéticas os pilares da seguinte forma (Delors, 1996:88):

- *Aprender a Conhecer* – que implica a cultura geral para abordar diversos assuntos e a capacidade de aprender a aprender, nas oportunidades de educação que surgem ao longo da vida;

- *Aprender a Fazer* – não para apenas ter uma qualificação, mas no sentido de dominar competências chave para resolver problemas, lidar com situações do quotidiano, trabalhar em equipa, através de aprendizagens formais, não formais e informais;
- *Aprender a Viver Juntos* – saber respeitar os outros e a diferença, bem como saber gerir conflitos;
- *Aprender a Ser* – desenvolver a personalidade, de forma a ser autónomo, responsável e crítico; implica o aproveitamento de todo o potencial crítico, artístico, físico, comunicacional, etc.

Sem dúvida alguma, estes pilares reflectem a contínua construção do ser humano, tendo consciência de si próprio e também do meio que o rodeia e da missão que tem, enquanto actor social, de desenvolver e aplicar todas as suas aptidões para o bem comum e ao mesmo tempo usufruindo e contribuindo para uma *sociedade educativa*. O relatório vai mais longe quando menciona que o que está em jogo é a “sobrevivência da humanidade” (1996:15), pois “nunca anteriormente o sentimento de solidariedade foi tão forte; mas ao mesmo tempo, nunca foram tantas as ocasiões de divisão e de conflito” (1996:40). Por isso mesmo, urge um humanismo que dê lugar “ao conhecimento e respeito, das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações, para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos económicos ou tecnicistas” (1996:43).

Porém, como defende Canário, o ressurgimento dos ideais da Educação Permanente (agora sob a designação Aprendizagem ao Longo da Vida) deve-se a vários factores, os quais acabam por desvirtuar os primeiros, ou provocam a “erosão dos ideais humanistas” em nome de uma *sociedade cognitiva* que apela à responsabilização dos indivíduos, quer pelo seu sucesso, quer pelo seu fracasso e que nos afasta de um Estado Providência e da *sociedade educativa* defendida por Delors (Figari et al., 2006:42,43). Da ideia “a aprendizagem é um direito” correspondente à *sociedade da aprendizagem* de acordo com a filosofia da Educação Permanente, passou-se à ideia “a aprendizagem é um dever” correspondente ao *indivíduo* em aprendizagem, no espírito da Aprendizagem ao Longo da Vida (Finger e Asún, 2003:33).

Face aos contornos do neoliberalismo caracterizados por uma desregulação do mercado financeiro e de trabalho, do declínio do estado providência e dos modelos

taylorista/fordista de produção, muitas alterações se verificaram na concepção da educação de adultos.

Se de acordo com a visão taylorista/fordista, o trabalho era não-qualificado, fragmentado, rotineiro, cujo modelo de gestão de mão-de-obra se baseava na divisão de tarefas, separação entre concepção e execução e distribuição de saberes específicos por tarefa, o capitalismo e os ideais neoliberais que floresceram com a globalização da economia, contribuíram para uma profunda alteração na organização do trabalho e consequentemente no tipo de saberes exigidos. De uma indústria de manufactura passámos a ter uma indústria de “mentefactura”, como afirma Fernández (Canário e Cabrito, 2005:92).

Queremos com isto dizer que, as empresas passaram a competir umas com as outras de uma forma jamais vista e as inovações tecnológicas alteraram a gestão do trabalho, exigiram novos conhecimentos por parte dos trabalhadores, contribuíram para a redução de postos de trabalho e para a reestruturação das empresas, com consequências naturalmente nefastas como o desemprego estrutural, o incremento da exclusão social e o fosso cada vez maior entre países ricos e pobres, bem como entre pobres e ricos dentro de um mesmo país. A propósito da competitividade num mundo multirrisco Delors lembra a ironia da “competição generalizada, para ver quem detém as armas mais sofisticadas” (1996:39).

Assiste-se portanto a uma “passagem de testemunho” do conceito-chave da sociologia do trabalho – qualificação – para o conceito competência. Porquê? Porque a qualificação, característica dos antigos formatos de gestão do trabalho, caracterizava-se pela tríade educação escolar, formação técnica e experiência profissional. Tratava-se de algo estanque, que dependia directamente dos diplomas académicos e tinha correspondência directa com os cargos, funções e respectivos salários. Relativamente ao modelo da competência, muito embora a formação escolar e técnico-profissional continuasse a ser importante, a mobilização dos saberes adquiridos para a resolução de problemas e imprevistos no trabalho passou a ter maior relevância. Aqui se incluem as aprendizagens informais e não-formais que conferem a subjectividade necessária ao trabalhador para as exigências de conteúdos funcionais, cada vez mais complexos, em muitos casos, nas empresas que acompanham a evolução tecnológica e fazem jus à sociedade da informação, ou melhor, a *sociedade cognitiva*.

Evidência muito forte da ideia competência vs qualificação e da necessidade de adaptação à modernização dos meios de produção, veiculada pelo Conselho Europeu e a Comissão Europeia é a iniciativa de 2008 “Novas Competências para Novos Empregos”. O próprio relatório de Delors assume que se trata de “formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (1996:63). Apela também à “iniciativa, ao trabalho em equipa, às sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor” (1996:73).

Pelo que acabámos de referir, fazem todo o sentido, as palavras de Lima (Canário e Cabrito, 2005:51):

(...) a educação de adultos vem sendo transformada num capítulo da Gestão de Recursos Humanos, orientada preferencialmente para a produção de “vantagens competitivas” no mercado global e funcionalmente adaptada à racionalidade económica. Este novo cânone remete a educação para uma função meramente adaptativa e a cidadania para um modelo de mercado de liberdades, estritamente económicas dos consumidores.

Várias publicações mencionam competências necessárias nos dias de hoje, contemplando o trabalho em equipa, com cariz tecnológico, marcado pela velocidade da informação e pressão para negociação rápida, como por exemplo, o diagnóstico, a prevenção, a capacidade de decisão e improviso, a proactividade para a melhoria contínua de processos, procedimentos e instrumentos de trabalho, e a autonomia. Como palavras de ordem, ouve-se “flexibilidade”, “transferência” e “polivalência”. Porém, destacamos aqui as competências referidas num relatório intercalar conjunto do Conselho Europeu e da Comissão Europeia (2010:5), as quais poderão ter sido uma referência inclusivamente para os referenciais de competências para o reconhecimento e validação de adquiridos experienciais: 1) comunicação na língua materna, 2) comunicação em línguas estrangeiras, 3) competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia, 4) competência digital, 5) aprender a aprender, 6) competências sociais e cívicas, 7) espírito de iniciativa e espírito empresarial, 8) sensibilidade e expressão culturais.

Assim sendo, explica-se facilmente por que os trabalhadores passam a ser designados por “capital humano”, capital esse que, para garantir a vantagem competitiva das empresas, tem que ser actualizado através de formação contínua e ser mobilizado de diferentes formas. E como afirma Márcia Trigo, num contributo para o Debate Nacional sobre Educação (p.2):

(...) ironicamente, é no seio das sociedades capitalistas que se cumpre o sonho marxista, porque os trabalhadores do conhecimento são finalmente os verdadeiros detentores dos factores de produção: conhecimento, capital de inovação, capital organizacional, capital comportamental, capital de cliente, capital de processo, capital relacional para detectar oportunidades e mobilizar conhecimento e recursos dispersos pelo mundo.

Não podemos esquecer também que as empresas ocupam uma posição confortável na apropriação desse capital, visto poderem gozar dos talentos, inovação, criatividade, autonomia e saberes em acção (competências diversas) dos trabalhadores, sem que tenham a responsabilidade na validação e actualização dos seus adquiridos experienciais. São os adultos que têm essa responsabilidade, independentemente das ofertas e da acessibilidade às mesmas. No fundo, têm que assumir o papel de “vendedores” dos seus portefólios de competências, para evitar o desemprego e promover a sua empregabilidade. Esta realidade vai ao encontro do conceito “empregabilidade de iniciativa” definido por Gazier (*cit. in* Alves, 2007:62) como “as capacidades individuais para «vender» as qualificações no mercado de trabalho” e que é bem ilustrada pelos títulos de capa de uma revista de grande distribuição (que para além da frase repetida em todos os números “para quem tem ambição”) expressavam ideias como: “A sua carreira é o seu negócio”, “Sobreviva à recessão que aí vem – Você arrisca-se a ficar desempregado. Mas com uma boa estratégia, a crise pode ser a sua oportunidade” ou “A empresa é você! – Como usar o marketing pessoal para prosperar”...

Nesta matéria, a perspectiva do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Descy & Tessaring, 2001:11) está distante daquilo que é a visão e o sentimento dos adultos com os quais contactamos todos os dias, que depois de mencionar todos os factores socioeconómicos que justificaram a criação do conceito Educação e Formação ao Longo da Vida, defende:

Essas mudanças revelaram a importância da empregabilidade, que designa a necessidade de desenvolver e conservar as competências dos trabalhadores, dotando-os de conhecimentos e capacidades que lhes permitam conservar um emprego durante toda a sua vida activa. Para este efeito, é necessário tornar os indivíduos responsáveis pela sua formação e dotá-los de meios que lhes permitam assegurar a sua própria empregabilidade, tornando-se formandos autónomos («self-directed learners») ao longo de toda a sua vida. Na perspectiva da empregabilidade, aprender ao longo da vida surge como uma necessidade e um direito para todos.

Perguntamos nós: no contexto actual é possível *conservar um emprego durante toda a vida activa*? Referem-se ao mesmo trabalho, no mesmo local, na mesma empresa ou à condição de activo empregado? Não ficou claro. É possível fazer coexistir as dimensões *necessidade* e *direito* concernentemente à aprendizagem, quando se trata de garantir o sustento individual e/ou de uma família inteira?

Para contrastar, nada melhor do que atentarmos ao comentário de Natália Alves (Alves, 2007:62):

A aceitação da inevitabilidade do desemprego como condição indispensável ao crescimento das economias nacionais e das taxas de lucro das empresas vai a par com a difusão de um discurso que não cessa de "culpabilizar as vítimas" e onde a empregabilidade é o termo que lhe confere a necessária legitimidade científica e que ofusca os interesses, estruturalmente antagónicos, entre capital e trabalho.

Isto reforça a razão para os públicos menos escolarizados trabalharem a dimensão empregabilidade na área de competência-chave Cidadania e Empregabilidade do referencial de competências utilizado no processo RVCC-Nível Básico e entender-se posteriormente, que a mesma dimensão não se justificava no referencial de competências do processo RVCC-Nível Secundário, direccionado para um público que deveria ser maioritariamente constituído por activos empregados (situação que não se verifica na íntegra).

Canário ao abordar a forma como a mobilidade profissional, cada vez mais acentuada, contribui para uma relação incerta entre a aprendizagem e o mercado de trabalho, enumera os seguintes tipos de mobilidade (Figari et al., 2006:40):

- Dentro dos campos profissionais – A mesma designação profissional pode atribuir-se em diferentes contextos profissionais e exigir diversos saberes, o que significa que os cursos de qualificação inicial muitas vezes se tornaram arcaicos e assim se justificam formações mais curtas com um cariz estratégico (como é intenção das formações modulares certificadas);
- Mudança profissional individual – Deve-se quer à reconfiguração das profissões (em função de factores como a inserção de novas tecnologias, novas formas de gestão e novas metodologias de trabalho, entre outros), quer à mudança de entidade empregadora, num mercado de trabalho cada vez mais marcado pela precariedade dos laços laborais;
- Mobilidade geográfica – Que se deve ao contexto supranacional em que vivemos (o espaço da União Europeia é disso um bom exemplo), onde se inscreve a diversidade linguística, cultural e institucional e onde o fenómeno migratório remete para a equiparação de saberes adquiridos e competências diversas desenvolvidas em diversos contextos, o que se traduz pelo fenómeno inevitável da concorrência.

Face a todos estes desafios, somos obrigados a tecer algumas ilações... Vivemos numa sociedade de contradições, onde quem mais sabe não necessariamente é mais escolarizado, onde quem é muito escolarizado tem défices de literacia, onde quem não é quase nada escolarizado tem níveis consideráveis de literacia, onde os eficientes no trabalho são os que têm competências específicas cada vez mais necessárias no mercado competitivo globalizado tecnologicamente e tecnicamente exigente, onde existem mais exigências de foro comportamental para o ajuste no trabalho de equipa, para a liderança das equipas, para a convivência multicultural. Por isso mais importante do que o Q.I (quociente de inteligência) é, presentemente, a Inteligência Emocional.

Todavia, muito embora vivamos numa sociedade que carece de competências específicas e outras transversais relacionadas com a comunicação e a cooperação, continua a valorizar-se a qualificação/diploma para um cargo profissional. Por essa razão Canário define esta situação como (Figari et al., 2006:40):

(...) a democratização de acesso a percursos escolares longos, em simultâneo com a passagem de uma sociedade de pleno emprego para uma situação em que os empregos se tornaram raros e, sobretudo, precários. Reside aqui a origem daquilo que se designa por «doença dos diplomas». De bem raro a um produto de consumo de massas, o valor social dos diplomas sofreu um efeito inflacionário que reduziu o seu valor, sem que, ao mesmo tempo, eles possam ser socialmente dispensados.

Paradoxalmente, continuamos a ter qualificados funcionais que não o são no papel, que fazem mais e melhor do que os seus homólogos profissionais diplomados, mas continuam a usufruir de uma remuneração mais baixa pela falta do diploma. Continuamos a ter diplomados que não mereciam ter o cargo que têm, pois não correspondem em termos funcionais ao que se pretende, por não possuírem as competências necessárias. Afinal, onde está a valorização, feita pela sociedade civil, do saber pela via experiencial? Por outro lado, como já vimos, a educação está cada vez mais acessível, por isso se vai elevando a fasquia no que toca às qualificações académicas exigidas pelo mercado de trabalho. A propósito deste fenómeno, Osorio (1993:42) comenta sobre aquilo que pode ser designado como o efeito de “sobreeducação”, quando se encontram indivíduos muito mais qualificados a realizar actividades laborais, que anteriormente eram realizadas por pessoas menos qualificadas. Esta realidade é potenciada pelo facto do mercado de trabalho não conseguir absorver de forma adequada os adultos com qualificações médias e superiores. Ainda assim, o investimento na educação continua a compensar, no sentido de que os indivíduos mais qualificados têm mais oportunidades de trabalhar em empregos “menos maus” do que aqueles que são ocupados por pessoas menos qualificadas do ponto de vista académico.

É neste enquadramento que faz sentido o reconhecimento de adquiridos experienciais tal como Delors defendeu (1996:127):

De facto, o diploma adquirido no fim da escolaridade constitui ainda, muitas vezes, a única via de acesso a empregos qualificados, e os jovens não diplomados, não tendo nenhuma competência reconhecida, não só se acham em situação de insucesso no plano pessoal como estão também em situação de inferioridade prolongada perante o mercado de trabalho. É pois, importante que as competências adquiridas, especialmente durante a vida profissional, possam ser reconhecidas pelas empresas mas também pelo sistema educativo formal incluindo o universitário.

A justiça e equidade sociais sempre foram princípios do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais (RVAE). Além disso, dois princípios se destacam no RVAE de acordo com Canário (Figari et al., 2006:37): “as pessoas aprendem com a experiência” e “não se deve ensinar às pessoas aquilo que já sabem”. Um terceiro princípio é acrescentado por Dassa & Tremblay (Figari et al., 2006:154) quando referem que os resultados da aprendizagem são mais importantes do que as condições em que esta se realizou. No fundo, o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens.

E para além de razões de fundo histórico e socioeconómico, foi exactamente a necessidade de valorizar as aprendizagens fora dos contextos formais e escolarizados de pessoas menos escolarizadas (e por que não mais escolarizadas?), a urgência de elevar os níveis de qualificação para reduzir o hiato estatístico entre Portugal e outros países da União Europeia e a promoção da empregabilidade dos cidadãos no espaço nacional e europeu, que contribuíram para que Portugal, à semelhança de outros países europeus e da América do Norte (como o Canadá), aderisse às orientações que já vinham a ser emanadas pelas instâncias supra-nacionais como a UNESCO e a Comissão Europeia.

Lembramos as palavras do relatório de Delors (1996:92) quando afirma que “a educação ao longo da vida «junta o conhecimento não formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta”. O Livro Branco sobre a Educação e Formação, *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva* (1995), prevê a criação de “certificados pessoais de competências” que materializem o reconhecimento dos conhecimentos e aptidões adquiridos.

E para a urgência do reconhecimento do conhecimento não formal e informal concorrem dados como os que foram veiculados pela Comunicação da Comissão das Comunidades Europeias (2008:11):

Um em cada seis jovens continua ainda a sair da escola tendo cumprido, no máximo, o ensino obrigatório. Muitos aprendentes oriundos da imigração têm resultados inferiores na educação e na formação aos dos seus pares nativos. Os rapazes abandonam a escola mais frequentemente e têm um desempenho inferior em leitura (...). Os adultos

com baixos níveis de escolaridade têm sete vezes menos probabilidades de aderir a programas de educação e formação contínua do que os que atingiram níveis de escolaridade elevados. O contexto socioeconómico de um aprendente continua a ter um impacto importante nas suas hipóteses de aceder à educação e à formação, seja qual for o nível, e de ser bem sucedido.

Assim sendo, nas últimas duas décadas, o RVAE passou a ocupar um lugar central nas políticas de educação e formação dos países industrializados incluindo os países europeus, contextualizado na Aprendizagem ao Longo da Vida. Em Portugal, tal como veremos mais adiante, esta realidade materializou-se na criação e desenvolvimento de cursos EFA, e de uma rede nacional de Centros RVCC que passaram a ser conhecidos como Centros Novas oportunidades. O RVAE permitiu a conversão de experiências de vida e das suas respectivas aprendizagens em saberes e competências previamente referenciados à escala nacional, conferindo a tão almejada qualificação académica que tem correspondência directa com um Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida. Trata-se da concretização de objectivos traçados e acordados nos Processo de Copenhaga, no Programa “Educação e Formação 2010” e na Estratégia de Lisboa.

Como defende Alcoforado, “um sistema de Educação de Adultos, qualquer que seja a sua estrutura, organização e gestão, tem que conter respostas holísticas, multifuncionais e com reconhecimentos integrados” (2000:30). Mas mesmo em relação ao reconhecimento de adquiridos experienciais Canário observa que há um paradoxo, visto apostar-se em *métodos* “inovadores” como crítica ao modelo escolar ou à “escola tradicional”, valorizando a centralidade da pessoa e, “por outro lado, as *finalidades* que são prosseguidas subordinam funcionalmente estes métodos à produção de indivíduos que sejam mais competitivos, que produzam e que consumam mais” (Figari et al., 2006:45). Por isso, a questão colocada por Osorio parece-nos de todo pertinente (1993:42): “ A Educação Permanente é um simples processo de capacitação profissional mais avançada do que a formação inicial, vendo as pessoas como «agentes de produção», como «recursos humanos» (incentivando sobretudo o carácter de «recurso»), ou então interessa-nos, sem renegar a este encargo, entender as suas funções sociais culturais, cívicas e familiares?”

O relatório de Delors confere-nos uma resposta (1996:74,75):

A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente económico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades dum desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. E especialmente, se é verdade que a formação contínua é uma ideia essencial dos nossos dias, há que inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais alargada duma educação ao longo da vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa.

Como afirma Fernández, há que interligar os modelos de educação de adultos “receptivo alfabetizador”, “dialógico social” e “económico produtivo”. O modelo “receptivo alfabetizador” significa que é preciso ensinar, alfabetizar, no fundo trabalhar as competências de literacia que são essenciais para a vida pessoal, social e laboral. Algumas batalhas são ganhas mas estamos longe de ganhar a guerra, a consultar as percentagens de literacia ao longo dos anos no nosso país. Falamos daquilo que comumente se designa como formação base. Aqui se destaca a figura do educador enquanto professor, com um objectivo puramente académico e de alguma forma social (Canário e Cabrito, 2005:75-76).

Contudo, apenas as competências base associadas à literacia não são suficientes para a “sobrevivência” na sociedade cognitiva em que vivemos. As dificuldades que impedem o pensamento crítico, a tomada de consciência e a participação cívica e social, para a resolução de diversos problemas e a interacção em diferentes situações do quotidiano, têm que ser colmatadas, no espírito da educação popular, através de uma aprendizagem que transcende o espaço escolar e o contexto académico e que está directamente relacionado com o reconhecimento de saberes adquiridos ao longo da vida e nos contextos formais e sobretudo informais e não formais. Trata-se de uma aprendizagem de teor social e indirectamente académica, que pressupõe um perfil de educador diferente: um animador que dinamiza as aprendizagens e as potencialidades dos adultos. De forma resumida, a este modelo de educação Fernández designa como “dialógico social” (idem).

Freire defende a articulação destas duas perspectivas da educação: alfabetizadora e dialógica. Isto porque um adulto analfabeto não deve ser considerado ignorante, visto ter acumulado saberes e formas de interpretar a realidade, ao longo da sua vida. Por outro lado, a aprendizagem dialógica confirma que “ninguém sabe tudo, nem ninguém não sabe nada”. Na vivência social, o sujeito aprende e pode tomar consciência do mundo que o rodeia, bem como da intervenção que pode ter no mesmo. O educador nunca pode partir do princípio que detém todo o saber. A alfabetização é apenas um meio de facilitar a *leitura do mundo* conduzindo à capacidade crítica e de intervenção.

Mas tal como conclui Fernández, quer adultos quer idosos se transformam em estudantes e aprendizes de forma cíclica, muito pela “necessidade de aprender a trabalhar numa sociedade em que os perfis profissionais estão a mudar frequentemente. Aprender a trabalhar é uma responsabilidade tanto social como familiar ou pessoal. Nos nossos dias, o trabalho é o meio através do qual se adquirem os recursos para viver” (Canário e Cabrito, 2005:94). Justifica-se assim o modelo de educação “económico produtivo”, através do qual se dá resposta a outros tipos de iliteracia como a iliteracia funcional e a falta de competências que são essenciais aos novos contextos produtivos e que vulgarmente apelidamos de formação contínua, a qual é normalmente frequentada por quem mais sabe. Temos apenas a criticar o facto deste modelo de educação, apelidado por Jarvis como “terceiro sector” ou “mercado da aprendizagem” (Lima *in* Canário e Cabrito, 2005:43) se caracterizar por dois aspectos muito bem definidos por Finger como a “privatização da aprendizagem”, em que os programas de educação e formação de adultos têm feito parte de um negócio lucrativo e rentável, e a inevitável “instrumentalização” da formação contínua que implica a iniciativa e o investimento das pessoas para a sua sobrevivência no mercado de trabalho (como já referimos anteriormente), no contexto de uma economia global (Canário e Cabrito, 2005:26,27). Neste contexto, concordamos inteiramente com a expressão de Finger (idem:27): “em breve será um crime não aprender”, e nós acrescentamos ironicamente na perspectiva do reconhecimento de adquiridos experienciais, que todos cometemos o crime de aprender, contudo, o que a sociedade cognitiva nos continua a solicitar é o cadastro dos nossos crimes, ou seja, os tão falados certificados e diplomas...

É caso para dizer que, quase de forma irreversível, não podemos viver sem estas três perspectivas de educação, que em nosso entender correspondem às dimensões da

formação base, comunitária e profissional. Urge *Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer*, no fundo *Aprender a Ser*.

Finger menciona a possibilidade de coexistirem três cenários para a educação e formação de adultos, os quais podemos já observar no presente (Canário e Cabrito, 2005:28-30; Finger & Asún, 2003:119-121). O primeiro cenário é o da “escola empresarial” – no qual a educação e formação de adultos está integrada em escolas ligadas ao *management* e ao empreendedorismo com um objectivo puramente vocacionalista e desenvolvimentista, no qual se salientam programas como o da liderança de equipas, por exemplo.

O segundo cenário é o de “grupos de risco” – no qual a educação e formação de adultos se centra em grupos-alvo como os imigrantes, mulheres, desempregados, deficientes entre outros grupos minoritários na sociedade, com vista à adaptação dos mesmos ao turbocapitalismo. Este cenário poderá contribuir para a “guetização” da educação de adultos, se é que de alguma forma esse fenómeno já não ocorre, quando pensamos nos números crescentes de desempregados e imigrantes que afluem aos Centros Novas Oportunidades para *se socorrerem* dos cursos EFA e até do processo RVCC, como solução de emergência e quase de “desespero” no actual contexto de crise económica em que vivemos, e quando constatamos o aproveitamento comercial de muitas entidades formadoras para a dinamização de formação para grupos específicos, continuando a “fragmentar” ainda mais este campo da educação.

Um terceiro cenário mencionado por Finger é o da “sociedade de lazer”, no qual as ofertas de educação e formação envolvem a diversão, em áreas relacionadas com actividades artísticas e não necessariamente rentáveis, cujo público-alvo são pessoas mais velhas, cenário este que associamos por exemplo às universidades seniores, e que mais uma vez pode constituir um “gueto” da educação de adultos.

Uma vez que o turbocapitalismo tem contribuído para o excesso no consumo e consequentes malefícios para o ambiente social e ecológico (apresenta o convívio multicultural e o respeito pelo ambiente e pelo planeta como questões centrais), Finger sugere um quarto cenário: o da “responsabilidade ecológica social”. Para este cenário não concorrem necessariamente as instituições, tal como defende Illich, mas sim aquilo que Castells (cit. in Finger & Asún, 2003:148) designa por “comunas de resistência” ou

grupos de pessoas a nível local, que tomem *consciência* da situação actual de opressão económica, social e ecológica, e que mediante uma *perspectiva* ou visualização do que se pretende para uma sociedade sustentável, passe, no espírito da Investigação-Acção Participativa, da reflexão e visualização para a prática ou *praxis*, ou seja, a mudança para melhor.

Esta mudança é exequível no plano da comunidade, através de redes de apoio e intercomunicação em áreas de actividade que são importantes para o bem comum da mesma (agricultura, pequena indústria, artesanato entre outras) e que, em última análise, agregadas aos esforços de outras comunidades, contribuem para o aproveitamento justo dos recursos de cada uma delas e para a promoção de uma sociedade ecológica e socialmente sustentável. Temos exemplos da influência positiva de muitas ONG's em países em desenvolvimento, bem como iniciativas de carácter local promovidas por associações, cooperativas e até com a colaboração de órgãos de poder locais em países industrializados que, como mais adiante veremos, têm promovido, ainda que de forma marginal, a educação de adultos com vista à acção comunitária em Portugal. Um fenómeno curioso e cada vez mais observado, é a divulgação que diversas empresas multinacionais (como por exemplo a L'Oreal enquanto detentora da marca BodyShop) fazem dos seus contributos para a sustentação de pequenas comunidades no seio de países em desenvolvimento, ao utilizar os recursos naturais e humanos de forma ecológica e socialmente equilibradas, implementando e promovendo inclusivamente projectos educacionais para crianças e adultos, através da aplicação de uma parte dos seus lucros. Bem a propósito, um conceito associado que está "na moda" é o comércio justo.

Como conclui Finger (Finger & Asún, 2003:130):

(...) a aprendizagem da nossa saída na sua dimensão de desindustrialização está relacionada simultaneamente com a reconstrução da identidade e integridade ecológica, social e humana, fomentando uma aventura biográfica criativa resistente às iniciativas da administração e às institucionais e promovendo um futuro colectivamente e permanentemente auto-inventado, baseado na convivialidade na natureza e entre culturas.

E é neste sentido que Canário expressa muito bem os desafios dos formadores de adultos (entre os quais se encontram os profissionais RVC), com os quais concordamos inteiramente por experiência no terreno do reconhecimento de adquiridos experienciais e no contacto com adultos menos escolarizados (Figari et al., 2006:45):

Os formadores (...) vivem uma prática que remete, simultaneamente, para uma revalorização da experiência humana e para a subordinação desta a uma racionalidade económica que tem como fundamentos a produção de mercadorias e o poder do dinheiro. A acção do educador não é totalmente determinada. É possível alargar a sua estreita margem de manobra, se a sua prática for acompanhada de um exercício de lucidez que permita situá-la entre uma razão instrumental e uma razão emancipatória.

Neste trabalho, daremos especial atenção ao papel do profissional RVC como educador neste exercício de lucidez...

A Caminhada das Políticas Educativas em Portugal até ao Presente

O sistema educativo português sempre foi alvo de reformas de acordo com diferentes contextos políticos, sociais e económicos. Trata-se de um “processo evolutivo” que “esteve sempre associado aos períodos ricos da nossa história e aos altos e baixos políticos da nossa nação” (Silvestre, 2003:108).

Quando nos referimos a uma reforma, independentemente da escala maior ou menor dos seus efeitos no sistema educativo, adoptamos o conceito de Canário quando a define como “uma mudança em larga escala, com carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objectivos educativos (...)” (Cit. in Mendonça, s.d.:2). Porque queremos compreender, acima de tudo, a evolução das prioridades políticas no que concerne ao sistema educativo, passamos a uma breve revisão de momentos que nos parecem cruciais e determinantes para a visão que se tem hoje sobre as políticas da educação, em particular aquelas que dizem respeito aos adultos, com o precioso contributo das análises de documentos históricos e legislativos já efectuados por alguns investigadores.

As primeiras escolas em Portugal, que remontam aos séculos XI e XII, eram episcopais e monásticas, situadas junto de igrejas e em mosteiros, para a educação do clero. Nas escolas monásticas, antes da aprendizagem da teologia, dava-se lugar ao ensino de sete disciplinas (sendo que as últimas quatro tinham como objectivo a compreensão da Bíblia), as quais enumeramos: Gramática, Retórica, Dialéctica, Aritmética, Música, Geometria e Astronomia (Mendonça, s.d:3).

Curiosamente, o método das escolas episcopais era diferente, na medida em que primeiro aprendia-se a ler e a escrever através do Livro dos Cânticos Bíblicos, designado por “salmos”, e só depois se aprendia a Gramática e algumas noções de Lógica, Retórica, Música e Aritmética. O que nos interessa nestes currículos é perceber a similaridade com os currículos escolares actuais, que no fundo demonstram a preocupação com as competências base da literacia.

A partir da segunda metade do século XIII, a reforma no ensino, por iniciativa de Dom Estêvão Martins (do Mosteiro de Alcobaça), permitiu o acesso de pessoas estranhas à Ordem às lições, nas escolas monásticas.

Portugal deixou um importante legado educativo (mais ou menos ortodoxo) na Era dos Descobrimentos, nas terras que colonizou, e aprendeu em diversos espaços, tempos e contextos com novos povos e culturas. Em contrapartida, em solo nacional, em pleno século XV, poucos eram letrados, pois decretou-se nas cortes de Santarém que o juiz teria que ser alguém que soubesse ler e escrever, a menos que não existisse na localidade quem soubesse.

Estudantes portugueses estudavam frequentemente em universidades estrangeiras e sacerdotes vinham para Portugal para ajudar as escolas portuguesas. Facilmente se percebe que o ensino em Portugal tinha défices relativamente a outros países e o analfabetismo abrangia um número muito elevado de portugueses. A educação era um privilégio de alguns, não de todos.

Ainda no século XV, verifica-se que os nobres começaram a ter aulas com preceptores, muitos deles provenientes do estrangeiro. E aqui se inicia uma distinção que, de alguma forma, permanece até aos dias de hoje, ou seja, consoante o estatuto social das crianças havia “o preceptorado, a aprendizagem dos ofícios e a frequência escolar

regular” (idem:4). Quando afirmamos que presentemente esta distinção existe, referimo-nos à diferença de estatuto do ensino escolar e profissional, considerando-se o sistema de formação profissional como uma segunda alternativa ou “hipótese de segunda categoria” para os alunos que têm insucesso escolar, ou até mesmo às diferenças no acompanhamento dos alunos, dependendo de estarem numa escola pública ou num colégio privado.

A partir do século XVI, as mudanças económicas e culturais, fruto dos Descobrimentos, conduziram à valorização da instrução e do papel da família na educação dos filhos. Por isso mesmo, passam a criar-se instituições de ensino para jovens e crianças, destinadas a grupos etários específicos. Ainda assim, a pedagogia da altura era destinada às elites, como comprova a observação feita por João Amós Coménio, na *Didáctica Magna*, o qual ao defender um ensino democrático declarou que deveriam frequentar as escolas “não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, (...) ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados” (idem:4,5).

O pedagogo João de Barros redigiu a Cartilha de Aprendizagem, que tinha como título *Gramática de Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja*, para o ensino da leitura. Contudo, a preocupação pedagógica no século XVIII, centrava-se também na qualidade do ensino, especialmente dedicado à educação das crianças e dos jovens, como *tábuas rasas* prontas a aprender. Muito embora, no sentido de favorecer a aprendizagem deste público especial, o pedagogo Martinho de Mendonça tivesse abordado o carácter lúdico que a educação deveria ter e a premência da mudança de atitude rígida, autoritária e inflexível dos educadores, a autoridade, disciplina e severidade continuaram a marcar os métodos de ensino. Relativamente aos educadores ou Mestres-Escola, como refere Nóvoa, normalmente, tinham actividades em paralelo, como artesãos (sapateiros, barbeiros, carpinteiros entre outras) e tinham um baixo estatuto na sociedade (idem:5,6)

De salientar ainda as cartas escritas por Luís António Verney, as quais se designaram por *Verdadeiro Método de Estudar*, que apresentaram várias propostas, nomeadamente a prioridade que se deveria dar à língua portuguesa, relativamente ao latim e a defesa do direito de estudar das mulheres, enquanto seres não inferiores aos homens, do ponto de vista intelectual.

O Iluminismo no século XVIII contribuiu para o declínio da Igreja e o desenvolvimento do secularismo actual. Se até ao século XVIII, a Igreja continuava a supervisionar as actividades educativas, o Estado passou a ter um papel mais importante na disseminação dos ideais educativos. Porém, a limitação do ensino às elites continuou a persistir, a avaliar a medida tomada pelo Governo de Sebastião José Carvalho e Melo na segunda metade do século XVIII. Este Governo implementou um Sistema Nacional de Ensino, tornando estatal o ensino primário, muito embora se determinasse que “aqueles que se destinassem, como assalariados, à agricultura ou às artes fabris limitar-se-iam a aprender a instrução religiosa, oralmente difundida pelos párocos” (idem:6). Esta reforma, veio exigir mais competências por parte dos mestres e a criação de mais escolas para mais alunos, sendo estes essencialmente rapazes, uma vez que as raparigas estavam destinadas às lides domésticas.

A instabilidade política vivida no país, fruto da revolução liberal de 1820, e da independência da colónia brasileira, bem como da instauração da monarquia institucional em 1822, reflectiu-se na dificuldade em implementar um sistema educativo que contemplasse a educação primária obrigatória para todos os cidadãos. Esta obrigatoriedade veio a constar como um direito civil de todos os cidadãos portugueses na Carta Constitucional de 1826, o que dá início aos primeiros currículos escolares do ensino básico, cujos objectivos se centravam na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo.

Portugal foi um dos primeiros países a emitir uma lei para a defesa da escolaridade obrigatória, através do decreto de 7 de Setembro de 1835, assinado por Rodrigo da Fonseca, no qual não só se estipulava o ensino primário gratuito para todos, como a responsabilização dos pais, câmaras, paróquias e outras entidades da comunidade para a aplicação obrigatória deste decreto a todas as crianças, a partir dos sete anos de idade.

O espírito iluminista, os ideais liberais, a busca pelo saber, a gratuidade e obrigatoriedade da frequência do ensino primário não foram suficientes para evitar o elevado absentismo escolar que se verificou em 1844. Consequentemente, neste mesmo ano, o estado português define sanções a aplicar aos pais/encarregados de educação que proibiam os filhos de frequentar a escola, o que como afirma Silvestre

(2003:109) não deixa de ser uma medida de educação e formação de adultos, pelo facto de visar a sua responsabilização pela educação/formação dos seus filhos.

O Relatório de Instrução Primária do ano lectivo 1848-1849 deu uma visão um pouco mais abrangente sobre as razões que subjaziam à ineficácia do ensino, tal como Gomes refere (cit. in Mendonça, s.d.:8): “a insuficiência de grande número de professores, o diminuto número de escolas públicas e a pouca afluência de alunos a muitas delas (...) motivada, em parte, pelo estado de ignorância em que ainda jaz grande porção da família portuguesa e, em parte, pela miséria das classes operárias”. O mesmo relatório ainda refere “a natural rudeza dos pais se vai perpetuando nos filhos e netos, não os mandando às escolas (...)”. Ora, aqui está um bom testemunho que justifica o elevado número de analfabetos em Portugal.

Considerando o problema do analfabetismo, em 1870, a reforma no sistema educativo levada a cabo por D. António da Costa – Ministro de Instrução Pública no governo do duque de Saldanha – determina como obrigatória a frequência do 1º grau do ensino primário (três anos iniciais) e a Carta de Lei de 2 de Maio de 1876, pela mão de Rodrigues Sampaio reforça este aspecto a ser aplicado a “todas as crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os seis e os doze anos, embora com excepção daquelas que vivessem em situação de extrema pobreza ou que fossem consideradas incapazes por um júri oficial, após a realização de três exames” (Mendonça, s.d.:9).

Muito embora o ministério de D. António da Costa cessasse funções em poucos meses, a reforma da instrução pública por ele prevista também incluía a promoção por parte das câmaras municipais, de “cursos nocturnos e dominicais” para adultos, como um sinal de preocupação com a educação popular (Silvestre, 2003:109). A propósito da educação popular, António Feliciano de Castilho escreveu *O Método Português* para o ensino da leitura e, em 1876, João de Deus publica a sua *Cartilha Maternal*. Apesar destas publicações terem suscitado críticas, nem sempre positivas, pode-se dizer que as mesmas impulsionaram ainda mais a organização das “escolas móveis” previstas por D. António Costa e implementadas mais tarde, em 1882, pelo industrial Casimiro Freire, com vista à alfabetização de crianças, jovens e adultos que não tivessem acesso ao ensino oficial. A propósito destas escolas móveis Silvestre comenta (idem):

Assim, ainda no século XIX, com as "escolas móveis" que funcionavam em regime intensivo e personalizado, pós-laboral e de fins-de-semana até à emergência das extensões universitárias (populares, livres), que se extinguem nos primeiros anos da década de 30 (séc. XX), Portugal assiste, se quisermos, a uma notável actividade nesta área acabando por desbravar caminhos e criar uma tradição nacional em educação (/formação) de adultos.

Canário descreve de uma forma que nos parece interessante o período entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Grande Guerra (Canário, 2008:74):

(...) a escola viveu o que hoje, podemos retrospectivamente considerar uma "idade de ouro", que coincide com o apogeu do capitalismo liberal e que permanece no imaginário colectivo como um referente a confrontar com os "males" da escola actual. É essa "idade de ouro" que designamos por "tempo de certezas", na medida em que correspondeu, por um lado, a um período de harmonia entre a escola e o seu contexto externo e, por outro lado, a um período de harmonia e coerência internas entre as suas diferentes dimensões.

Um marco importante na reforma estrutural do ensino foi o Decreto de 18 de Junho de 1896, que regulamentou o ensino primário do ponto de vista administrativo, bem como o recenseamento escolar. Este decreto implicava a obrigatoriedade da frequência do 1º grau (que incluía a 1ª, 2ª e 3ª classes), obrigatoriedade essa que foi reforçada em 1901 com o Decreto n.º 8, de 24 de Dezembro, que "considerava indispensável o exame do 1º grau para o acesso a lugares públicos, o que constituiu simultaneamente, o início da relação entre a aquisição de um diploma (sinónimo de sucesso escolar) e a valorização socioprofissional" (Mendonça, s.d.:9).

Infelizmente, em 1911, mais de 70% da população portuguesa era analfabeta. E a verdade é que os estudos mais recentes sobre a literacia dos portugueses, como mais à frente teremos oportunidade de confirmar, indicam que a situação não melhorou muito, em função dos vários tipos de iliteracia que podem existir...Porém, neste mesmo ano, o Decreto de 29 de Março (Mendonça, s.d.:10; Carneiro, 2009c:19):

- ➡ Oficializou as "escolas móveis", delegando às câmaras municipais a responsabilidade de organizar "cursos nocturnos, missões escolares, cursos dominicais e outros análogos";

- Estruturou o ensino em três graus: Elementar (duração de três anos e frequência obrigatória para crianças entre os sete e catorze anos de idade), Complementar (duração de dois anos) e Superior (duração de três anos, permitindo saídas profissionais ou a prossecução de estudos);
- Determinou que deveria ser feito o recenseamento de crianças em idade escolar, em cada freguesia, prevendo-se ainda penalizações para eventuais faltas.

Ainda em 1911, a Constituição estabeleceu o ensino primário elementar como obrigatório e gratuito. Numa estratégia de combate ao absentismo escolar, o Decreto 4847 de 23 de Setembro de 1918, determinou a construção de cantinas para os alunos mais carenciados. E em 1919, a escolaridade obrigatória passa de três para cinco anos (Mendonça, s.d.:10).

Em 1923, foi apresentado por João Camoesas (Ministro da Instrução Pública) um plano global para a educação que abordava o ensino profissional e o ensino superior com dois ramos: as faculdades para a formação profissional e, mais inovador ainda, universidades populares para o incremento da cultura dos operários. Este plano não foi implementado porque o Governo mudou (Carneiro, 2009c:19).

O movimento militar de 28 de Maio de 1926, que conduziu à II República e ao início do que se designou por “Estado Novo”, contribuiu para algumas alterações que não foram propriamente abonatórias para o sistema educativo a saber: a redução da escolaridade obrigatória para três anos novamente, a permissão de professores no activo com menos habilitações (os regentes escolares com a quarta classe podiam ensinar alunos da quarta classe) e, de acordo com o artigo 43º da Constituição de 1933, a desresponsabilização do estado no controlo da frequência escolar obrigatória quando se escreve “o ensino primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou em escolas oficiais” (Mendonça, s.d.:11).

Muito embora tivesse travado o associativismo popular para a educação e formação de adultos, bem como as “escolas móveis”, a maior preocupação do regime era que os elevados índices de analfabetismo existentes no país poderiam prejudicar o investimento estrangeiro aqui feito através da instalação de fábricas que solicitassem mão-de-obra alfabetizada. Por isso o estado funcionou de forma “punitiva”, limitando a

imigração às pessoas que tivessem o primeiro grau concluído e deixando à escolha do governo o tempo de permanência ao serviço do exército daqueles que não soubessem ler, nem escrever. Funcionou também pelo incentivo dado através da criação da Obra das Mães, em 1936, que tinha como objectivos “dispensar aos filhos dos pobres a assistência necessária para que pudessem cumprir a obrigação de frequentar a escola, designadamente pela instituição de cantinas, pela distribuição de livros e pelo fortalecimento de caixas escolares” (idem:11).

Para Salazar, a inerência das leituras “prejudiciais” à escolaridade obrigatória, era compensada pelo controlo das mesmas e pela oportunidade de utilizar a escola primária como um veículo de propaganda político-ideológica, que destacava os valores *Deus, Pátria e Família*, com o intuito de formar cidadãos exemplares e resignados. Mais uma vez a obrigatoriedade da frequência do ensino elementar (com sanções previstas por lei) e a gratuidade para os mais carenciados (uma vez que estava previsto o pagamento de propinas ou taxas moderadas consoante a situação económica das famílias menos carenciadas), não foram suficientes para combater o analfabetismo.

Em 1952, o Ministro da Educação Pires da Lima criou o Plano de Educação Popular que integrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos, cuja prioridade eram os analfabetos dos 14 aos 35 anos. Entre várias medidas tomadas, constam as bibliotecas fixas junto de escola rurais, as bibliotecas móveis para circularem nas fábricas e os Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos (CEPSA's) coordenados por Veiga Macedo. Relativamente a estes cursos, que foram suspensos a partir de 1974/75, é de salientar o que diz Silvestre (2003:111):

(...) não eram mais do que o repetir dos cursos da «instrução primária elementar» para crianças (os mesmos professores, as mesmas matérias, estratégias, actividades, formas de avaliação das crianças e sobretudo as mesmas finalidades. Isto é, não interessava promover a cultura pois podia colocar-se em perigo a ordem fascista e ditatorial do País.

Tal era a vontade de reverter os números do analfabetismo que segundo Fernando Rosas e Brandão de Brito (cit. in Mendonça, s.d.:14):

(...) uma vez que era necessário concretizar o cumprimento da escolaridade obrigatória, foram estabelecidas sanções para os infractores, nomeadamente, "multas pecuniárias (500 escudos) que poderiam ser convertidas em penas de prisão ou de prestação de trabalho em obras públicas." As medidas coercivas foram também extensivas à frequência do ensino primário por adultos, através de "restrições impostas ao acesso ao trabalho na indústria e no comércio a quem não possuísse o diploma da instrução primária, assim como a impossibilidade de obtenção de carta de condução ou de passagem à disponibilidade após cumprimento do serviço militar (...)"

Avanços e recuos existiram no que toca ao número mínimo de anos para a escolaridade obrigatória. No final da década de cinquenta, o Ministro da Educação Leite Pinto alarga a escolaridade obrigatória de três anos para quatro, primeiro para rapazes (1956) e depois para raparigas (1960). O mesmo se passa a aplicar aos adultos.

Entre 1959 e 1964, o II Plano de Fomento, contribuiu para o investimento na escola técnicas, tendo Portugal beneficiado do apoio da OCDE através do Projecto Regional do Mediterrâneo, à semelhança de outros países que estavam igualmente interessados em qualificar pessoas para dar resposta a uma economia mais exigente, como no caso da Espanha, Itália, Jugoslávia, Grécia e Turquia. Ainda neste período é de salientar a criação do Instituto de Formação Profissional Acelerada, que se destinava a adultos que não tinham tido acesso ao sistema educativo formal. A preocupação com a educação/formação dos adultos e no fundo com a escolarização de toda a população justifica-se com as dificuldades que surgiram com a guerra colonial, o grande surto de emigração e a influência das ideias desenvolvimentistas ou de valorização dos recursos humanos, num período que se pretende que seja de crescimento económico (indústria e serviços) depois do final da Segunda Guerra Mundial.

Ainda em 1964, a legislação volta a reforçar a importância e responsabilidade das escolas como entidade oficial para o ensino (e não as famílias, como queria fazer crer a Constituição de 1933), prolonga a escolaridade obrigatória para seis anos e substitui a terminologia ensino primário por ensino básico. Para concretizar mais facilmente este objectivo, em 1965, cria-se o Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino que passou a dinamizar um programa educativo pela televisão, a Telescola, a fim de ministrar o ensino dos 5º e 6º anos de escolaridade para adultos, sobretudo para populações não

urbanas. Mais tarde, em 1968, cria-se o Serviço de Formação Profissional, destinado a qualificar sobretudo adultos que fossem trabalhar no sector industrial.

Em 1971, tenta-se autonomizar a educação de adultos através da criação da Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP), que consta como um dos órgãos e serviços permanentes da administração central no sector do ensino, no artigo 4º do Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro. Entre várias medidas, a DGEP se ocuparia de “preparar e lançar um vasto plano de educação extra-escolar e de promoção cultural e profissional, destinado principalmente à população adulta” (Carneiro, 2009c:21). A ideia era promover bibliotecas populares fixas e móveis, casas da cultura para promoção de obras literárias e artísticas. São criados cursos de educação básica para adultos, os quais servem não só para a obtenção da escolaridade obrigatória, mas também para através de áreas de estudo não escolares, preparar os adultos para uma melhor integração nas actividades profissionais e na sociedade.

Mas só depois do golpe militar de 25 de Abril de 1974, as iniciativas de carácter associativo e de instrução popular passaram a ter livre expressão, pois como sabemos, o regime fascista proibiu e dissolveu muitas delas, e como refere Lima (Canário e Cabrito, 2005:37), muitas associações que estiveram num estado de “hibernação”, renasceram, “outras viriam a ser criadas, incluindo associações de educação popular, novas cooperativas, associações de moradores, associações de trabalhadores, associações culturais e recreativas, centros culturais, etc.”, para não falar das “múltiplas formas de debate e de decisão (assembleias, comissões), de luta (greves, manifestações, ocupações, elaboração de cadernos reivindicativos), de gestão autónoma de empresas e herdades abandonadas ou tomadas aos patrões” mencionadas por Canário (Canário, 2007:227). Todas estas iniciativas foram de suma importância para a educação popular, que ia muito para além da alfabetização, muito embora Canário considere que a educação de adultos e a educação não formal “como campo de resistência e de autonomia à margem da esfera do Estado” durante a ditadura, é que alimentaram a “explosão de educação popular no período revolucionário”. Como se a clandestinidade fosse uma alavanca para fazer mais e melhor, no que toca à conscientização ou passagem de uma “consciência mágica” a uma “consciência crítica” relativamente aos poderes políticos opressores e consequente acção transformadora (Finger & Asún, 2003:79), característica da educação popular (o contrário de educação do povo) (Canário, 2007:227).

E é em 1976, que curiosamente, a Portaria n.º 419 de 13 de Julho, altera os processos de avaliação e certificação dos adultos, não considerando relevante a existência de programas rígidos, contemplando aspectos que muito se assemelham aos métodos aplicados no RVCC e nos cursos EFA actuais. Definem-se desta forma (Carneiro, 2009c:23):

3º O conteúdo da educação básica para adultos, a nível do ensino primário, será livremente estabelecido pelos adultos e respectivos orientadores, dentro dos objectivos definidos no nº1 deste diploma;

4º O conteúdo da aprendizagem poderá estar expresso no dossier individual e nos trabalhos de grupo dos adultos.

Do dossier individual fará parte todo o material utilizado e realizado pelo adulto na aprendizagem das diversas formas de linguagem, do cálculo aritmético e de outros conhecimentos adquiridos. (...)

A Direcção Geral da Educação Permanente (DGEP), que assumiu a liderança da educação até 1979, teve um período dourado (que apenas durou nove meses entre 1975 e 1976), com o responsável máximo Alberto de Melo e a estreita colaboração de Ana Benavente, tendo contribuído para as parcerias entre o Ministério da Educação e as associações de educação popular e cuja forma de intervenção Lima (Canário e Cabrito, 2005:38,39) descreve:

(...) a DGEP (...) concedia protagonismo ao associativismo socioeducativo, através de instrumentos jurídicos, de recursos e de meios pedagógicos adequados. A descentralização operada, pioneira e excepcional no âmbito do Ministério da Educação, aspirava a atingir a definição de uma política governamental para a educação de adultos capaz de integrar os grupos de base, não governamentais, na construção e na operacionalização dessa política.

Um dos planos mais ambiciosos para a articulação da educação de adultos com o desenvolvimento local e regional (e simultaneamente para o combate ao analfabetismo) foi o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA)⁶, instituído em 1979 pela Lei n.º3/79 e previsto ser aplicado entre 1980 e

⁶ Este plano foi aprovado em sede parlamentar para ser acompanhado pelo órgão que foi criado para esse efeito, o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA).

1990. Segundo Lima, acentua-se o papel central de um “Estado-Providência” na educação de adultos, tendo por responsabilidade a organização da formação base de adultos, tendo como inspiração os princípios da educação popular e as orientações da UNESCO, as quais mais à frente iremos abordar e que estão relacionadas com a caracterização da Educação Permanente. E se até aquela altura as acções implementadas pelas políticas educativas reduziam a educação de adultos à “alfabetização”, desta vez era o reforço da autonomia popular e da força do colectivo para a análise e resolução de problemas quotidianos que estava em causa (Canário, 2007). Algumas das aprendizagens que faziam parte da “construção do cidadão português”, passavam pelas técnicas de produção de energia eléctrica, conhecimentos de medicina preventiva até à ocupação dos tempos livres” (Melo, 2007:8).

O PNAEBA tinha como principais objectivos apoiar todas as iniciativas que se direccionassem para a educação de base e alfabetização dos adultos, no seio da comunidade, através dos mais diversos movimentos associativos, de carácter cultural, sindical, laboral e até confessional. Visava a valorização cultural e pessoal da população e a satisfação das necessidades de formação formal e informal por todo o país, apelando à participação cívica activa. Num esforço jamais visto de articulação entre o governo e as iniciativas populares para a educação e alfabetização dos adultos, lançaram-se inclusivamente “projectos regionais integrados” como o Projecto de Mogadouro (de animação local a nível associativo, cultural e formativo) (Canário e Cabrito, 2005:39; Canário, 2007:233).

Ainda no final de 1979, a DGEP, pela reorganização dos seus serviços, dá lugar à Direcção Geral de Educação de Adultos (no seio do Ministério da Educação). A lei n.º3/79 previa também a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos, contudo o mesmo não chegou a existir. E relativamente ao PNAEBA, os resultados ficaram aquém das metas previstas e um relatório da Direcção-Geral de Educação de Adultos de 1986, revelou que este Plano já não estava a ser posto em prática e os apoios concedidos pelo Ministério da Educação à educação popular e aos movimentos e acções de carácter associativo e comunitário praticamente não existiam mais (Canário e Cabrito, 2005:40).

É de referir que no início dos anos 80, um Grupo de Trabalho do Ministério da Educação é criado para vir a lançar um programa de Ensino Recorrente, de forma

experimental, já no final da década, no contexto de trabalho na EPAL, CARRIS e numa autarquia (com currículos de 5º e 6º anos), integrando formação profissional da responsabilidade destas entidades. Dá-se início então às unidades capitalizáveis.

Uma das referências incontornáveis do sistema educativo português, pela aplicação que se faz até ao presente é a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Trata-se da Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual foi criada na sequência da adesão de Portugal à instância supra-nacional (que na altura se designava por Comunidade Económica Europeia - CEE) e no contexto das políticas educativas do governo do Partido Social Democrata (PSD), que define que a escolaridade obrigatória passa a ser de nove anos, assume a formação profissional com uma perspectiva vocacionalista e proporciona os currículos do ensino básico e secundário do ensino recorrente como uma alternativa ou “segunda oportunidade” para jovens e adultos, sobretudo estigmatizados pelo insucesso escolar.

A educação de adultos, incluindo a educação de base, a alfabetização e a vertente popular da educação, passaram a ficar à margem de uma política educativa que apenas se concentrava no incremento da produtividade, competitividade e integração na economia internacional. E não era a escolarização da educação de adultos que iria fazer face às reais necessidades dos mesmos. Revela-se aqui uma conjuntura completamente incongruente, na medida em que relatórios e pesquisas foram feitos, nomeadamente um estudo feito pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, que produziu propostas que defendiam a educação de adultos nas vertentes defendidas pela Educação Permanente, contudo, foram ignoradas pelos poderes políticos.

Muito embora Portugal, no final da década de 80 e início da década de 90, viesse a beneficiar de verbas comunitárias associadas aos fundos FEDER e FSE no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP I), essas verbas promoveram a formação profissional dinamizada pelo IEFP, bem como a oferta das Escolas Profissionais e dos Cursos Tecnológicos para jovens, mas em nada beneficiaram o que deveria ser a educação de adultos. A falta de uma “base educativa e cultural sólida” da população adulta e de uma “política pública de educação de adultos”, bem como a massificação da oferta formativa, sem contemplar as especificidades dos percursos e projectos de vida das pessoas, sem contar com a não atribuição de diplomas que conferissem um grau de qualificação escolar e ou

profissional, transformaram o investimento feito na formação profissional neste período, num investimento sem retorno efectivo (Melo, 2007:14,15).

Quanto à educação popular, assevera Lima (Canário e Cabrito, 2005:41):

A lógica político-educativa da educação popular sobreviverá, a partir de então, nas margens do sistema educativo e, frequentemente, para além da definição oficial e jurídica daquele universo, umas vezes revelando-se presente através de projectos de investigação-acção e de investigação participativa desenvolvidos por instituições do ensino superior em articulação com associações, projectos comunitários, iniciativas de desenvolvimento local, outras vezes associando-se preferencialmente a outros sectores procurando apoios junto de políticas sociais orientadas para a infância, a terceira idade, a formação profissional, o combate à pobreza, as iniciativas locais de emprego, o desenvolvimento rural, beneficiando dos novos programas comunitários de apoio a certas áreas sociais.

Um bom exemplo da articulação entre o Desenvolvimento Local e a Educação de Adultos é, por exemplo, a participação e coordenação de projectos de intervenção no meio rural, levadas a cabo por Alberto de Melo, em meados e finais da década de 80, a saber o Projecto RADIAL e a intervenção da Associação In Loco. Nestes projectos, Melo conclui a lógica de “aprender, fazendo” e “fazer, aprendendo”, bem como constata a modéstia dos populares locais que “se declaravam «totalmente ignorantes», pois desconheciam as letras, nunca tinham ido à escola, não possuíam qualquer diploma”, e no entanto sabiam “construir e reparar a casa, instalar e fazer funcionar sistemas de rega, tratar da horta, criar animais e transformá-los em alimentação (...)”, entre outras tarefas que faziam parte do seu quotidiano. Destas experiências, foi possível inferir a eficácia da aprendizagem de novas competências de literacia como a escrita e a numeracia (sempre necessárias), através de actividades que integrassem as actividades empreendidas pelas pessoas no dia-a-dia. Melo refere a combinação de “componentes de educação geral, de desenvolvimento pessoal, de aptidões técnicas e de competências sociais” (Melo, 2007:12-14).

A experiência de Alberto Melo remete para outras semelhantes ocorridas em países como o Brasil, como esta cujos excertos não resistimos a partilhar neste trabalho, que se encontra registada nos prefácio e posfácio do livro organizado por Bezerra e

Brandão (1982) e que regista o exercício bem sucedido de lucidez de um lavrador de uma roça brasileira, António Cícero de Sousa:

(...)Então quer dizer que é assim: tem uma educação – que eu nem sei como é que é mesmo o nome que ela tem – que existe dentro do mundo da roça, entre nós. Agora, tem uma – essa é que se chama mesmo "educação" – que tem na escola. Essa que eu digo que é sua. É a educação que eu digo: "de estudo", de escola; professora, professorinha, coisa e tal. Daqui, mas de lá. (...) O meu saberzinho que já é muito pouco, veio de aprender com os antigos, mais que da escola; veio a poder de assunto, mais do que de estudo regular. (...) E, me diga, quem é quem na cidade sem um saberzinho de estudo? Se bem que a gente fica pensando: "O que é que a escola ensina, meu Deus?". Sabe? Tem vez que eu penso que prós pobres a escola ensina o mundo como ele não é. (...) Agora, o senhor chega e diz que até podia ser diferente, não é assim? Que não é só pra ensinar aquele ensininho apressado, pra ver se velho aprende o que menino não aprendeu. Então que podia ser um tipo duma educação até fora da escola, sala. Que fosse assim dum jeito misturado com o-de-todo-dia da vida gente daqui. Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber e clarear os assuntos que a gente sente, mas não sabe. (...) Pra toda gente saber de novo o que já sabe, mas pensa que não. Parece que nisso tem segredo que a escola não conhece.

Ou como expressa ainda Melo (Canário e Cabrito, 2005:113): "Enquanto nós, normalmente pela nossa educação formal e escolar, aprendemos a fazer algo para mais tarde receber um salário, mas, se ficássemos isolados numa aldeia de montanha não teríamos muito tempo de sobrevivência."

Mas a importância dos saberes adquiridos pela experiência de vida como ponto de partida para a continuidade de um percurso educativo/formativo sempre foi difícil de descortinar nas políticas educativas. O Decreto-lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro para além de reiterar o ensino recorrente como uma segunda oportunidade de se obter diplomas e certificados conferidos pelo ensino regular, esclarece que a educação extra-escolar "é constituída pelo conjunto das actividades educativas que se processam fora do sistema regular de ensino, através de processos formais e não formais" (Carneiro, 2009c:31), o que vem de forma ainda ténue, legitimar outras possibilidades de aprender, para além da escola.

Já em 1979 através do PNAEBA e em 1988 por meio dos Documentos Preparatórios III da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, se salienta a importância da “criação de centros de balanço de competências e de estruturas de validação de aprendizagens, bem como de um serviço central de credenciação e registo das entidades intervenientes em educação de adultos, retomando a proposta de criação de uma estrutura organizativa, que designa por «Agência Nacional de Educação de Adultos»”, a qual teria uma ampla gama de competências que iriam desde a intervenção na alfabetização e literacia básica até à intervenção cívica, animação e desenvolvimento local, regressando aos ideais da educação popular (Canário e Cabrito, 2005:47).

Ora, na sequência da Declaração de Hamburgo, proveniente da 5ª Conferência Mundial de Educação de Adultos, promovida pela UNESCO em 1997, a qual reforça uma concepção mais ampla da educação de adultos, o Ministério da Educação, convoca um grupo de trabalho (coordenado por Alberto Melo), para a elaboração de um documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal. Este documento, entre várias recomendações, menciona a necessidade de “assegurar uma oferta educativa pública, fortemente descentralizada, para as pessoas adultas”, a lógica da criação de uma Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEFA), a definição e operacionalização de “um dispositivo, à escala nacional, de balanço de competências pessoais e de validação de adquiridos em aprendizagens prévias, formais ou informais”, o lançamento de “uma forte campanha mediática de sensibilização, centrada sobre a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas adultas” (Melo, 2007:15,16).

Fruto do lançamento por parte do Governo do Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, bem como da cooperação que passa a existir entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, a partir da homologação do documento de estratégia atrás referido, passa-se a associar terminologicamente as palavras educação e formação, de certa forma reiterando a concepção abrangente sobre a educação de adultos defendida pela UNESCO.

Através de um *grupo de missão* especialmente formado para o efeito, bem como com a estreita colaboração do estudo realizado pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, desenhou-se o que era pertinente para a criação da ANEFA.

Se conforme observam Nóvoa e Rodrigues “a escola se construiu, historicamente, contra o trabalho”, pois durante muitas décadas o inimigo da escola foi o trabalho infantil (cit. *in* prefácio Canário e Cabrito, 2005:7), paradoxalmente, em virtude da “ditadura escolarizante” da formação das pessoas, passou-se a considerar o trabalho como um aliado da educação através das formações em alternância e outras medidas como as mais recentes que ilustram bem o valor das aprendizagens em contexto de trabalho: o RVCC Académico e o RVCC Profissional.

1. ANEFA – O Início para Despertar

A ANEFA é criada com o Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro, o qual a caracteriza no seu preâmbulo como tendo “a natureza de instituto público, sujeito à tutela e superintendência dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, concebida como uma estrutura de competência ao nível da concepção, de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação de adultos”.

Como ideias fortes da política educativa governamental o despacho conjunto n.º 1083/2000 passava a apresentar:

A coesão social, o desenvolvimento de uma cidadania de participação e responsabilidade, a empregabilidade e a necessidade de prevenir todas as formas de exclusão determinam a priorização das políticas públicas de educação e formação – sobretudo no que se refere aos activos menos qualificados –, sendo certo que o investimento neste domínios traz consequências positivas em todos os sectores da vida económica, social, cultural e na qualidade de vida.

O mesmo despacho menciona alguns dos instrumentos para atingir os objectivos propostos, como o Plano Nacional do Emprego (PNE) e Plano Nacional de Desenvolvimento Económico e Social de Médio Prazo (PNDES), para além da criação da ANEFA. Estes planos contemplam as recomendações do relatório da UNESCO, coordenado por Jacques Delors e o Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida.

Prioritariamente, cria-se uma rede de 15 cursos EFA, a serem observados entre 2000 e 2001. Estes cursos seriam dinamizados por várias entidades formadoras, de norte a sul do país (várias ligadas aos desenvolvimento local), entidades essas devidamente acreditadas pelo Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR) e com base nos referenciais de competências chave (formação base) e de formação (formação profissionalizante). Na avaliação no âmbito destes cursos, já se propunha o reconhecimento e validação de competências prévias dos formandos.

Como público-alvo destes cursos, referenciava-se os cidadãos com idade igual ou superior a 18 anos, sem qualificação adequada à inserção no mercado de trabalho, que não tivessem concluído a escolaridade básica de quatro, seis ou nove anos. E a prioridade era dada aos activos empregados e desempregados (inscritos nos centros de emprego do IEFP), beneficiários do então rendimento mínimo garantido (RMG), adultos em reconversão profissional e trabalhadores de pequenas e médias empresas.

Prova da cooperação dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade é a estrutura tripartida das equipas nacional e regional de acompanhamento, ambas com um membro representante da ANEFA, Ministério da Educação e do IEFP.

O despacho conjunto n.º 261/2001, anuncia um reforço das iniciativas formativas já tomadas – as acções de curta duração s@ber + – as quais se estruturam em módulos (de 50 horas) de iniciação, aprofundamento e consolidação, em diversas áreas do conhecimento desde a literacia tecnológica, oficinas de leitura e escrita até à gestão e contabilidade, electricidade, cidadania e ambiente, entre muitas outras. Na dinamização destas acções poderiam estar envolvidas diversos tipos de entidade (centros de formação, escolas, autarquias, sindicatos, associações diversas, entre outros). O público-alvo seriam todos os adultos (maiores de 18 anos), empregados e desempregados que quisessem melhorar as suas qualificações escolares e profissionais.

Outra iniciativa da ANEFA é a criação dos Clubes S@bER+, os quais tinham como funções principais: o acolhimento (facilitando a interacção social, a participação em actividades de índole cultural e a construção de projectos de vida), a informação (conferindo aos adultos as várias hipóteses de incrementar o seu percurso educativo/formativo por vias formais e/ou não-formais), a educação (através das

próprias actividades culturais ou sociais do clube) e a mobilização cívica (a promoção de laços entre as pessoas e as instituições locais com vista à resposta às necessidades educativas, culturais e sociais dos adultos) (Melo, 2004:15).

Na sequência do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, resultante do Conselho Europeu de Lisboa realizado em Março do ano 2000 e com os apoios concedidos pela Intervenção Operacional da Educação PRODEP III (regulamentados pelo Despacho conjunto n.º 262/2001), dá-se início à criação de uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (Centros RVCC), organizado pela ANEFA. A propósito da criação destes centros Melo comenta (Canário e Cabrito, 2005:112):

Também os centros de reconhecimento e de avaliação de competências nasceram de uma aprendizagem muito forte no campo do Desenvolvimento Local. Foi o descobrir que as pessoas com quem se trabalha, tanto em meio rural como em meio urbano, com a sua experiência de vida social, pessoal, profissional, têm adquirido tantas competências, tantos conhecimentos, mas eles próprios não têm consciência disso.

Alguns dos exemplos internacionais que antecederam este projecto de reconhecimento de adquiridos experienciais em Portugal foram o Validation des Acquis Professionnels (VAP) francês, The Accreditation of Prior Learning (APL), o National Vocational Qualification (NVQ) e o General National Vocational Qualification (GNVQ).

Tanto os cursos EFA como os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências vieram ao encontro de algumas debilidades da economia e formação profissional portuguesas. Uma das debilidades era a escolarização curta, pois segundo dados do INE do ano 2001 (Araújo e Fernandes, 2002:12,13), em 2000, 64,2% da população activa (3 138 500 adultos) não tinha completado a escolaridade básica de nove anos e tinha um baixo nível de literacia (muito embora os números apontados pelo governo fossem 2 400 000 pessoas sem a escolaridade obrigatória em 4 700 000 activos).

Outra debilidade era a “ruptura geracional” de qualificações, porque 91,6% do grupo dos 65 e mais anos e 69,7% do grupo dos 45 aos 64 não tinha ultrapassado os quatro anos de escolaridade, e 10,9% da população activa até aos 24 anos, se encontrava na

mesma situação. Simone Araújo e Conceição Fernandes da então Unidade de Prospectiva, Planeamento e Avaliação da ANEFA, explicam este “fosso geracional” como sendo “a expressão directa da história da educação em Portugal e também da sua história política de quase um século, que uma democracia de 28 anos e 16 anos de União Europeia não conseguiram ultrapassar: por dispersão de investimentos, indiferenciação de políticas, decisões não implementadas” (Araújo e Fernandes, 2002:13).

Uma terceira debilidade era o baixo nível de qualificação reconhecida da população adulta e é interessante a análise que é feita por Araújo e Fernandes sobre as causas e as consequências da mesma, a qual uma década depois não nos parece ter sido um mero exercício de futurologia (idem):

A esta herança da história política e social, acrescem as mudanças estruturais que se esperam para a presente década. Com efeito, a economia portuguesa tem dificuldade em crescer sustentadamente acima da média da EU, por efeito do atraso tecnológico, organizacional e, sobretudo, por efeito dos baixos níveis de escolarização e certificação da população em geral e dos empresários, em particular. Por isso, a economia portuguesa mantém-se, sobretudo, associada a sectores tradicionais (como o têxtil, o couro, a madeira, a indústria ligeira e a construção civil) com uma mão-de-obra qualificada, baixos salários e baixa produtividade, em risco de ser ultrapassada pelas economias de Leste, do norte de África, países asiáticos, etc.

Ainda segundo as autoras já referidas (2002:17), em 2001, a população que participou num processo RVCC possuía na sua grande maioria, 6 anos de escolaridade (cerca de 78,6%), sendo que 68,6% tinha entre 25 e 44 anos de idade e 80% encontrava-se empregada – um cenário diferente do que temos hoje, face ao crescente número de desempregados que têm afluído aos Centros Novas Oportunidades.

A Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro é muito importante, na medida em que estrutura o Sistema Nacional de RVCC, nomeadamente através do Referencial de Competências-Chave de educação e formação de adultos da ANEFA, organizado em três níveis: básico 3, básico 2 e básico 1, abrangendo as quatro áreas de competência chave, já por nós sobejamente conhecidas: Linguagem e Comunicação (LC),

Matemática para a Vida (MV), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE).

A mesma portaria identifica os seis Centros RVCC que constituíram a rede inicial desde Novembro de 2000 para observação, bem como a intenção de se acrescentar 14 centros por ano, à excepção do ano 2001 em que seriam criados 22 centros... Identificam-se também os eixos de intervenção dos centros, a saber: o reconhecimento, a validação e a certificação de competências. Refere-se que o reconhecimento será feito através de um balanço de competências, mediante instrumentos de trabalho que permitam a reflexão e a avaliação por parte do adulto, das suas experiências de vida e profissional e destacam-se dois aspectos que vieram a ser descurados com a massificação do processo: o tempo do processo não estar previamente determinado e depender da situação concreta do adulto (artigo 6º, nº2) e a possibilidade do adulto demonstrar na fase de informação e aconselhamento iniciais, condições de autonomia individual, permitindo-lhe mediante documentos e suportes de informação, construir o então *dossier* pessoal, sendo dispensado da fase de reconhecimento (artigo 6º, nº 3). Reconhecemos que este último ponto mereceria algumas considerações face às circunstâncias actuais dos Centros Novas Oportunidades, as quais não teremos oportunidade de tecer neste trabalho...

Previo-se ainda que cada centro RVCC integrasse um Clube S@bER+, como uma forma de animar a aprendizagem e partilha local ou comunitária, para além de assegurar directa ou indirectamente uma oferta *permanente* de cursos EFA. Destaca-se a importância de seguir a Carta de Qualidade que foi publicada para utilização nos centros, a fim de assegurar a qualidade da prestação de serviços.

A portaria que temos vindo a analisar refere ainda uma equipa *permanente* nos Centros RVCC, constituída por um coordenador, profissionais de RVC e pessoal de apoio à gestão financeira e administrativa. A equipa *não permanente* (que em nosso entender, cada vez mais permanece pelos imperativos actuais) é constituída por formadores nas diferentes áreas de competência-chave e por avaliadores externos.

Muito importante para este trabalho é o facto de se ter estipulado no nº 3 do artigo 4º o seguinte:

A entidade deve possuir uma equipa técnica que possua conhecimentos sobre:

- a) O sistema de educação-formação;*
- b) O sistema de certificação escolar e profissional;*
- c) O sistema empresarial;*
- d) Os processos e metodologias de acolhimento, aconselhamento, balanço de competências e orientação, no quadro do desenvolvimento de percursos de educação-formação;*
- e) Os processos formativos, nomeadamente ao nível do diagnóstico de necessidades de formação, planeamento, concepção e desenvolvimento de acções e avaliação de resultados;*
- f) Os processos de aprendizagem dos adultos, nomeadamente das metodologias activas adequadas aos públicos com baixas qualificações escolar e profissional.*

E no n.º 4 do mesmo artigo:

A equipa técnica deve ainda possuir capacidade de:

- a) Autodiagnóstico das necessidades de competências e disponibilidade para participar em acções de formação;*
- b) Comunicação e relação interpessoal em contexto de aprendizagem;*
- c) Identificação, incorporação e transferência de boas práticas, assim como de práticas inovadoras, nas suas áreas de intervenção;*
- d) Diálogo e negociação adequada às especificidades das comunidades, contextos sociais e públicos alvo envolvidos;*
- e) Envolvimento e dinamização dos públicos alvo, dos potenciais parceiros e da comunidade onde o centro RVCC está inserido.*

Destacamos este artigo, pelo grau de exigência dos conhecimentos e competências requeridos aos membros das equipas técnicas, o qual não se coaduna com os critérios actuais de selecção de técnicos e formação ministrada, como consequência da abertura de inúmeros centros pelo país.

O Despacho n.º 13 563/2002 vem regulamentar o processo de acreditação de avaliadores externos, especificando funções/responsabilidades e requisitos para os mesmos, visto participarem num eixo fundamental e determinante – o júri de certificação.

A ANEFA dinamizou ao longo do tempo em que esteve activa, diversos seminários para profissionais de RVC e formadores, com especial ênfase para o perfil emergente do profissional de RVC. Tratava-se de uma actividade nova, desconhecida no panorama educativo português, a qual mereceu a melhor e mais personalizada atenção (face ao número pequeno de profissionais de RVC nessa altura), a qual, de uma forma muito prática, exploramos mais à frente, através do relato autobiográfico da investigadora deste trabalho.

Entre várias publicações lançadas, lembramos o Referencial de Competências-Chave, o Roteiro Estruturante, a Carta de Qualidade para os Centros RVCC, o Kit de Instrumentos de Mediação para o balanço de competências e os cadernos S@bER+.

Tratou-se de uma fase em que os profissionais de RVC eram bem preparados e estavam bem motivados para o projecto e havia mais probabilidade de ter um maior número de adultos com perfil a aceder aos centros, visto o processo RVCC não estar tão divulgado e massificado.

2. DGFV – O Incremento para Assumir

Ainda em 2002, a ANEFA é extinta dando lugar à Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), um novo serviço da responsabilidade do Ministério da Educação criado pelo Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro. Sobre o surgimento da DGFV, Lima (Canário e Cabrito, 2005:49) refere:

A lógica política que dominou foi já influenciada pelas ideologias modernizadoras e gerencialistas, de extracção empresarial e produtivista, subordinando a educação de adultos à condição de instrumento do vocacionalismo e da economia, afinal as vertentes que haveriam de vir a legitimar a própria extinção da ANEFA, a partir de 2002 definitivamente transformada num conjunto limitado de valências inscritas incoerentemente no âmbito mais global da "formação vocacional" e de uma direcção-geral com essa exacta designação.

Curioso é que, de forma realística, o Relatório Nacional de Avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003 da DGFV refere uma realidade

incontestável e plenamente assumida relativamente à educação de adultos, muito embora com uma preocupação puramente vocacionalista (Ávila, 2004:11):

Em Portugal, e não obstante o esforço indiscutível da DGFV, o debate e as preocupações políticas, e também analíticas, têm alguma tendência a estar sobretudo centrados nos jovens e no que pode ser feito para melhorar o sistema de ensino, de modo a assegurar que estes atinjam níveis mínimos de qualificações e vejam reforçadas as suas condições de empregabilidade. Ou seja, a inevitabilidade e urgência de intervir ao nível da promoção dos níveis de competências e qualificações dos adultos não é reconhecida, ainda, na sociedade portuguesa como um verdadeiro problema social.

A iniciativa Novas Oportunidades (uma iniciativa conjunta do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação), lançada no final de 2005, fixou objectivos concretos como a definição do nível secundário como patamar mínimo de escolaridade e a qualificação de um milhão de activos até 2010.

Reuniram-se ofertas como o Catálogo Nacional de Qualificações que se inscreve no Quadro Nacional de Qualificações, os processos RVCC de vertente académica e profissional, as modalidades de conclusão do nível secundário contempladas pelo Decreto Lei 357/2007, as formações modulares certificadas, os cursos de Educação e Formação de Adultos, os Cursos de Educação e Formação para Jovens, os cursos de Aprendizagem e todas as formações complementares ministradas em sede de RVCC de forma a corresponder às exigências dos referenciais de competências-chave.

Esta iniciativa conseguiu ainda congrega os esforços de diversos parceiros da sociedade civil a saber: empresas, escolas, autarquias, associações de diversos tipos, diversas entidades formadoras e centros de formação de gestão directa e de gestão participada do IEFP.

Pelo despacho n.º 20 846/2006 acrescentam-se vários Centros RVCC à rede nacional, desta vez, um grande número de escolas e sedes de agrupamento da rede escolar pública, justificando-se o facto pela concretização do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico, bem como pela “necessidade de diversificação da tipologia e áreas de actuação das entidades promotoras de Centros RVCC, de modo a captar potencialidades alternativas inerentes aos diferentes percursos pelas mesmas

prosseguidos (...)"'. Ainda o Despacho n.º 26 401/2006 acrescenta razões como a melhoria da "resposta aos interesses e carências da população adulta, possibilitando-se a certificação escolar".

Lembrando as razões que Illich aponta para a *desescolarização* da sociedade, numa promessa de maior liberdade para a instrução e para a aprendizagem, e de redes de partilha e de comunicação que beneficiem a todos os que nelas se envolvem (como nos fez lembrar o espírito dos Clubes S@bER+), perguntamos até que ponto os agentes educativos, quer ao nível da gestão/administração escolar, quer ao nível do ensino, estavam e estão preparados e consciencializados para outros processos de aprendizagem e de reconhecimento da mesma, através de métodos que não sejam os escolares? Como afirma Ávila (2008:306), "não será por acaso que, em Portugal, as primeiras referências ao método biográfico surgem no campo da formação profissional e que, mais recentemente, os cursos EFA e os Centros RVCC começaram a ser promovidos (e mantêm, *para já*, esse perfil) graças à iniciativa de entidades, públicas e privadas, situadas *fora da rede escolar*." Esta condição, pelo que já foi exposto não continuou a verificar-se. Por isso, é bem apropriada a reflexão feita por Melo (2007:20):

É de sublinhar, porém, uma contradição crucial na actual estratégia governamental. O êxito destas inovações, tanto de ofertas formativas, como de Centros RVCC, deveu-se, sobretudo, ao facto de a sua aplicação estar a cargo de organizações, predominantemente de natureza cívica e solidária, com grande experiência no trabalho de base comunitária, enquanto o substancial alargamento agora previsto, nos termos do documento em análise, terá lugar em "diversas instituições, nomeadamente: nas escolas secundárias ou sedes de agrupamento da rede pública; nos centros de formação do IEFP; em grandes empresas; no âmbito das diversas estruturas ministeriais." Só falta mencionar, precisamente, aquelas entidades a quem se fica a dever a aplicação com sucesso destas medidas inovadoras. Qual será o resultado final, quando inovações como estas são introduzidas, de forma forçada, em instituições em geral nada inovadoras, e elas próprias ainda por inovar?

Em 2006 foram criados mais 122 centros e no final desse ano já estavam em funcionamento 220 Centros Novas Oportunidades, tendo Melo constatado ser "um número acima do inicialmente previsto" (2007:22).

É de salientar a Portaria n.º 86/2007 na qual se aborda o alargamento dos processos RVCC ao nível secundário, de forma *gradual*, e anuncia a expansão de centros agora designados como Centros Novas Oportunidades. Acrescenta-se o Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário, abrangendo três áreas de competência chave: Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Cidadania e Profissionalidade (CP). Destaca-se a evidenciação de competências através da construção de um *dossier* pessoal, de forma *autónoma* ou com o apoio da equipa técnico-pedagógica. E sobre as questões da autonomia e motivação neste desafio, falaremos mais adiante sobre a realidade que encontramos no terreno.

Na mesma portaria, esclarece-se que só adultos *maiores de 18 anos* e com um mínimo de três anos de experiência profissional podem ingressar no processo RVCC de Nível Secundário, o que nos deixa margem para pensar se donas de casa (à semelhança no passado) não terão adquiridos experienciais dignos de reconhecer e validar, ou no dilema de comprovar a experiência profissional formalmente, quando não há descontos feitos para a Segurança Social ou outros documentos oficiais que o comprovem... A portaria abre o “leque” incluindo adultos maiores de 18 anos que tenham frequentado o ensino secundário há mais de três anos e não o tenham concluído, o que também permitiu que jovens “produto” do insucesso escolar e com pouca ou nenhuma experiência de vida e/ou profissional, afluíssem aos centros...

A figura da formação complementar sempre foi contemplada pelos Centros RVCC (agora Novas Oportunidades), quer para o processo RVCC – Nível Básico (RVCC-NB), quer para o processo RVCC – Nível Secundário (RVCC-NS). Contudo, porque o limite de 50 horas de formação por adulto no âmbito do CNO não se adequa às necessidades de muitos adultos, o Despacho n.º 9937/2007 veio regular as acções de formação de curta duração (formação modular certificada) para o mesmo efeito, sempre que se justifique. Achamos, no mínimo, curioso o facto de no artigo n.º2 deste documento, mencionar um mínimo de 10 e um máximo de 15 elementos para as acções de formação referidas, quando as equipas de reconhecimento, numa missão mais árdua que não a de ensino, mas de reconhecimento do que não está visível, são forçadas muitas vezes, em virtude das metas físicas impostas, a reunir mais de 15 pessoas em sala...

Ainda em 27 de Julho, a portaria n.º 817/2007 vem definir o regime jurídico dos cursos EFA de nível básico e secundário e de níveis 2 e 3 de formação profissional, sendo que é dada prioridade aos activos empregados no que concerne à frequência de cursos EFA que apenas confirmam habilitação escolar.

3. ANQ – A Massificação para Reflectir

O Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho, cria e aprova a estrutura orgânica da Agência Nacional para a Qualificação, I. P. (ANQ, I. P.), sob a tutela conjunta entre os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Neste decreto-lei, define-se que a missão da ANQ consiste na coordenação e execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e na garantia do desenvolvimento e da gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, considerados “pilares fundamentais” da estratégia de qualificação da população portuguesa. Acrescenta-se ainda o facto da Iniciativa Novas Oportunidades propor “metas ambiciosas no domínio da certificação escolar e profissional da população e exige a mobilização alargada dos instrumentos, políticas e sistemas de qualificação”. É também de salientar a menção à participação dos parceiros sociais e das organizações da sociedade civil, como “condições fundamentais de afirmação desta estratégia”.

Sendo um objectivo traçado para os vários países da União Europeia, a ANQ assumiu a estruturação do Sistema Nacional de Qualificações e a elaboração e gestão do Catálogo Nacional de Qualificações (cujas versão inicial foi aprovada pelo Despacho n.º 13456/2008), no âmbito do Quadro Nacional de Qualificações (aprovado pela Portaria n.º 782/2009), em articulação com o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) e nomeadamente com o Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional (ECVET). Trata-se de uma acção que se reveste de extrema importância face à grande mobilidade das pessoas no espaço europeu.

O Despacho n.º 29176/2007 reveste-se para nós de um significado especial, pois regula o acesso de pessoas com deficiências ou incapacidade ao processo RVCC, bem como a outras ofertas de educação e formação de adultos.

A Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março, vem introduzir ajustes no regime jurídico dos cursos EFA e na regulamentação das formações modulares, clarificando também a distinção entre percursos de educação e formação de adultos de nível básico e secundário, as componentes profissional e escolar consoante os percursos a efectuar e todos os aspectos relacionados com a organização, condições de acesso, gestão, funcionamento, avaliação e certificação das formações modulares de curta duração, sendo que estas últimas representam uma alternativa de qualificação profissional mais viável para os activos empregados.

A Portaria n.º 370/2008 vem regular a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, incluindo o encaminhamento para formação e reconhecimento, validação e certificação de competências. Nesta portaria contempla-se uma equipa constituída por um director, um coordenador, técnicos de diagnóstico e encaminhamento, profissionais de RVC, formadores e técnicos administrativos, os quais devem desenvolver a sua actividade de forma *articulada* e *integrada*. Sobre as funções do técnico de diagnóstico e encaminhamento, profissional de RVC e técnico administrativo, faremos uma reflexão mais adiante.

É de salientar que a ANQ tem vindo a lançar uma grande campanha publicitária de divulgação da Iniciativa Novas Oportunidades, junto dos jovens, dos adultos, das empresas, a ponto dos responsáveis máximos por grandes empresas como a Central de Cervejas e a Delta Cafés darem a cara em *flyers* promocionais, destacando a qualificação de todos como uma ambição e uma responsabilidade de todos. Por vezes, sentimos que a publicidade tem dado margem para interpretações algo facilitistas, relativamente ao acesso aos processos RVCC.

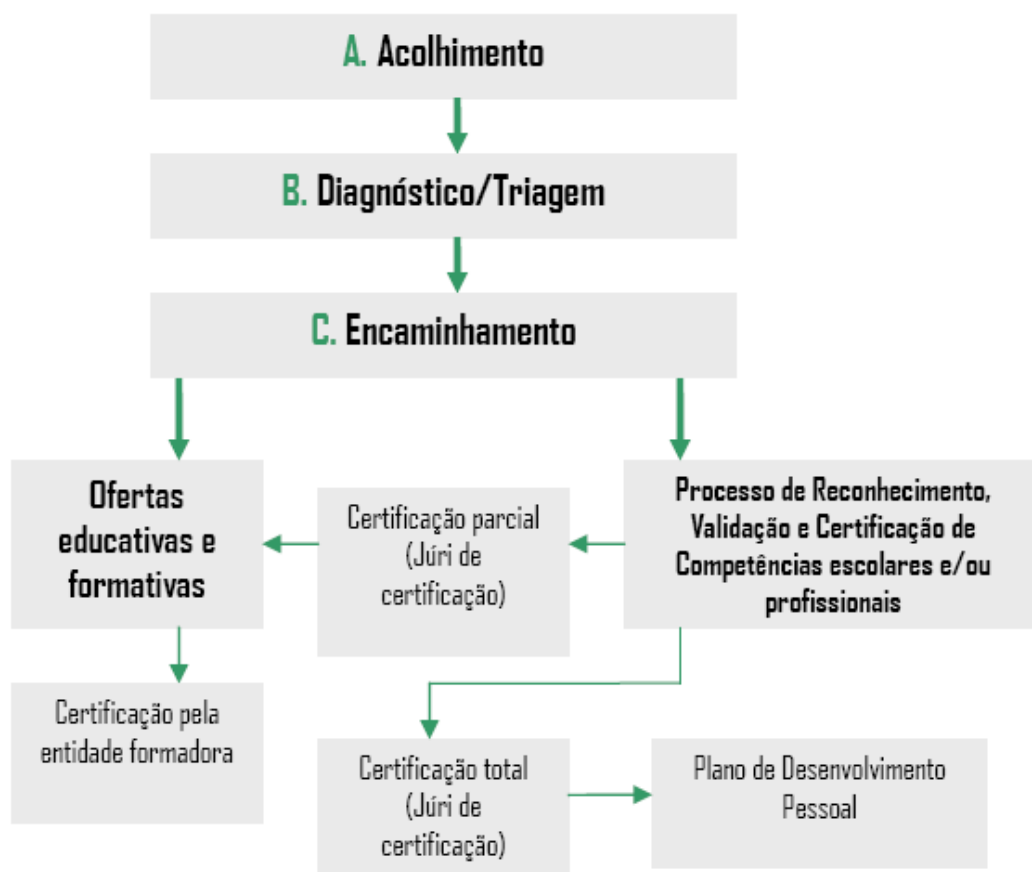
A ANQ também tem trabalhado afincadamente no incremento da oferta modular certificada e de dupla certificação, bem como nos referenciais de RVCC profissional, a qual se pode acompanhar através do Catálogo Nacional de Qualificações. Sem dúvida, um trabalho desafiador. É de louvar também a pertinência de várias publicações, que poderão ser instrumentos de trabalho muito úteis para as equipas dos CNO, como por exemplo:

➡ *Instrumentos de Apoio à Construção de um Projecto Vocacional nos Centros Novas Oportunidades;*

- *Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de Adultos;*
- *A Sessão de Júri de Certificação: Momentos, Actores, Instrumentos – Roteiro Metodológico;*
- *A Operacionalização de Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais – Guia de Apoio;*
- *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida;*
- *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades;*
- *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Orientações para a Acção;*
- *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*

Consideramos muito importante o lançamento do *Guia metodológico para o acesso das pessoas com deficiências e incapacidades ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências – nível básico*. Para além destas publicações, a ANQ lançou também, em 2007, a Carta de Qualidade para os CNO, numa versão mais completa e com informações mais precisas, relativamente ao funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.

Actualmente, o país tem uma rede constituída por aproximadamente 500 Centros Novas Oportunidades, na qual o percurso efectuado pelos jovens e adultos é de seguida ilustrado:



Fonte: Gomes e Simões (2007), *in* Simões e Freire (2008), Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de Adultos, p.11. Lisboa: ANQ.

Quando mencionamos que a massificação do processo serve para reflectir, é porque o percurso que acima mostrámos tem as suas vicissitudes, em muito se devendo às metas de certificação. Queremos pois, destacar três factores que carecem da atenção de todos os intervenientes na estratégia de qualificação empreendida até agora, e que em muito influenciam o trabalho desenvolvido no reconhecimento de adquiridos experienciais, mais concretamente a elaboração da Autobiografia Exploratória: o diagnóstico e encaminhamento, o adulto e o profissional de RVC.

O Papel do Diagnóstico e Encaminhamento

Como já havíamos expressado na problemática da introdução deste relatório, quer nas escolas, quer nos centros da rede IEFP, passou a existir a figura “Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento” (TDE), para a triagem dos adultos que ingressam num

CNO. O centro de formação profissional onde desempenhamos actualmente a nossa actividade é um dos centros da rede IEFP onde foi implementado o sistema *front-office* ou porta de entrada para diversas soluções formativas. Isto significa que os adultos são acolhidos e efectuem a sua inscrição com um técnico administrativo, ou fazem-no quando assistem a sessões de esclarecimento dinamizadas por TDE, se forem encaminhados pelo centro de emprego, como no caso dos activos desempregados. *Normalmente*, é efectuada uma entrevista de diagnóstico para apurar-se o perfil e os objectivos que o adulto tem e, mediante as informações que ele possa ter escrito em questionários previamente entregues nas sessões de esclarecimento e as respostas dadas na entrevista, decide-se de forma conjunta (TDE e adulto) qual o percurso que vai realizar (RVCC, EFA, formação modular, entre outras soluções). Este encaminhamento chegou a ser efectuado pelos centros de emprego anteriormente.

Quando falamos que *normalmente* são efectuadas entrevistas, temos conhecimento que é dada prioridade aos activos desempregados, sendo que os activos empregados e até mesmo desempregados que planeiem frequentar o processo RVCC, em horário pós-laboral, podem não chegar a ser entrevistados. Acreditamos que o número insuficiente de recursos humanos possa contribuir para esta situação. Perguntamos: será que todos os activos empregados têm perfil para o processo RVCC?

E quanto aos activos desempregados, sobretudo aqueles que beneficiam de prestações de desemprego? As políticas mais recentes que regulam a manutenção de subsídios de emprego, subsídios sociais de desemprego e rendimentos sociais de inserção defendem uma *negociação* de um Plano Pessoal de Emprego (PPE) com os candidatos activos desempregados, tal como se pode constatar num documento do IEFP emitido em 2008:

NOTAS EXPLICATIVAS

OB 1 e OB 2

O Plano Pessoal de Emprego (PPE) é um projecto de inserção socioprofissional, elaborado pelo desempregado, conjuntamente com o Centro de Emprego, e no qual estão definidas as acções previsíveis para a inserção no mercado de trabalho, as iniciativas exigidas para cumprimento do dever de procura activa de emprego e as acções de acompanhamento, avaliação e controlo a promover pelo Centro de Emprego.

Este PPE, pretende ser um instrumento de promoção da procura activa de emprego, pelo que é de extrema importância para o IEFP, I.P. assegurar, a curto/médio prazo, que todos os desempregados subsidiados têm um Plano Pessoal de Emprego.

Dada a importância que este instrumento tem para a promoção da empregabilidade, o IEFP, I.P. pretende, a breve prazo, criar condições de aplicação deste instrumento também para o universo dos desempregados não subsidiados.

Assim, o IEFP, I.P. pretende, durante o ano de 2008. assegurar uma cobertura de desempregados com Plano Pessoal de Emprego de 85 a 90% para os beneficiários da prestação de desemprego e de 70 a 80% de desempregados não subsidiados.

Fonte: http://www.iefp.pt/iefp/Documents/QUAR_2008/QUAR_NOTAS.pdf
(consultado em 22/08/2010)

A publicação Protecção no Desemprego – Guia Prático (2007) vai mais longe quando define o PPE como:

Um instrumento de co-responsabilização, contratualizado entre o centro de emprego e o beneficiário, em que, de acordo com o perfil e circunstâncias específicas de cada beneficiário bem como do mercado de trabalho em que se insere, se definem e estruturam acções que visam a sua integração no mercado de trabalho. (p.42)

O PPE tem sido de tal forma uma peça chave nas políticas de emprego e formação, que um dos deveres do beneficiário das prestações de desemprego para com o centro de emprego é “aceitar o Plano Pessoal de Emprego e cumprir as acções nele previstas” e entre algumas acções que determinam a anulação da inscrição para emprego, são “a desistência injustificada ou exclusão justificada de trabalho socialmente necessário e formação profissional” ou “a primeira falta de comparência a convocatória do centro de emprego ou nas entidades para onde foi encaminhado pelo centro de emprego”, como é o caso dos centros de formação profissional e consequentemente os CNO (idem:29,33).

Se de facto, a estratégia para a qualificação teve sempre como prioridade os activos desempregados, no intuito de se promover a empregabilidade, a verdade é que as regras impostas aos adultos, muito embora para seu benefício do ponto de vista da aprendizagem ao longo da vida, colidem com os princípios basilares do processo RVCC

(o caminho considerado mais “fácil” para a certificação mais rápida e como alternativa a quaisquer constrangimentos na oferta formativa):

- Trata-se de um processo voluntário;
- É um processo que exige um débito de informação e uma entrega por parte do adulto, os quais não se exigem num curso ou formação de curta duração.

Estarão todos os activos desempregados que não são encaminhados para uma oferta formativa, realmente motivados para ingressar no processo RVCC? São questões que se colocam, sobretudo face a diversas situações que têm ocorrido com técnicos em sede de reconhecimento nos CNO, que vão desde a não cooperação e participação de alguns adultos, até a comportamentos verbal ou fisicamente mais agressivos que, inequivocamente, colocam em dúvida a motivação que têm para prosseguir no processo e que “formato” assumiu a *negociação* do seu PPE.

Verificamos ainda que os profissionais de RVC recebem, por vezes, informações muito parcas através dos instrumentos de diagnóstico. Ou porque o adulto não preencheu os formulários ou porque o seu preenchimento não foi devidamente acompanhado (o que não é difícil de perceber, face ao elevado número de adultos que está em causa). Tardamente (quando se iniciam grupos) detectam-se também as grandes dificuldades que alguns adultos têm, em escrever correctamente palavras tão correntes como o nome do seu país (Ex. Portugal). Queremos com isto dizer, que as dificuldades relativamente à escrita, ou à leitura e interpretação, são características de muitos portugueses, para além dos adultos estrangeiros que ingressam no processo RVCC.

Se muito haveria a dizer relativamente aos procedimentos de articulação entre o centro de emprego, front-office do centro de formação profissional e equipas de RVCC, neste relatório não é nossa intenção criticar as intervenções dos técnicos que trabalham com as orientações que recebem, quer nos centros de emprego, quer nos centros de formação profissional. Inclusivamente, como já expressámos anteriormente, há metas físicas, constrangimentos na oferta formativa disponível e a própria pressão dos adultos (por questões socioprofissionais e financeiras), que podem condicionar seriamente a decisão *negociada* entre adultos e TDE. Falamos ironicamente de uma luta constante entre o *poder* exercido pelo técnico que negocia o PPE com o adulto, e o *poder* que este último, por vezes, exerce sobre o TDE num *front-office* de um centro

de formação profissional (quanto mais não seja, para não perder o seu subsídio de desemprego). Queremos apenas alertar para situações que podem assumir contornos menos desejáveis e que são antagónicos relativamente aos princípios humanistas do reconhecimento de adquiridos.

O Guia de Operacionalização para o processo RVCC-NS menciona alguns aspectos importantes na definição do perfil de entrada de um candidato ao processo RVCC, os quais “constituem marcos fundamentais no quadro do reconhecimento de competências” (Gomes, 2006a:43):

- *Descortinar as razões que conduziram a pessoa a candidatar-se ao processo RVCC nesta fase do seu ciclo de vida, o que implica **reconstruir a narrativa que envolveu essa tomada de decisão;***
- *Identificar as expectativas do candidato, procurando **situar o processo RVCC no quadro do seu projecto de vida;***
- *Aferir o conhecimento do candidato acerca do processo e em função desse dado **trabalhar a semântica dos conceitos de reconhecimento, validação, certificação, competências,** utilizando metáforas que facilitem a apreensão dos mesmos;*
- *Avaliar níveis de motivação;*
- *Identificar estilos de funcionamento (cognitivo, sócio-relacional, etc.);*
- ***Analisar estilos de comunicação.***

À semelhança dos muitos profissionais de RVC que surgiram sem experiência e formação de suporte para o exercício da sua actividade, questionamos o mesmo relativamente aos Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento. Pensando nos TDE que não têm formação específica e experiência na área da Educação e Formação de Adultos, qual a familiaridade que têm com o reconhecimento de adquiridos? Que domínio conceptual têm no campo da qualificação académica e profissional (significado de competência, literacia, iliteracia funcional, entre outros conceitos)? Estão informados sobre as ofertas educativas e formativas? Dominam as técnicas de diagnóstico e orientação vocacional? Que formação base, que competências nos domínios do saber-fazer e saber-ser/estar devem fazer parte do perfil desta função emergente – técnico de encaminhamento e diagnóstico? De acordo com o artigo 9º, nº3, da Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio, para além de habilitação académica superior, o TDE deve “possuir conhecimentos sobre as ofertas de educação e

formação, designadamente as destinadas à população adulta, bem como sobre técnicas e estratégias de diagnóstico avaliativo e de orientação.”

A mesma portaria reforça a importância da articulação estreita entre TDE e profissionais de RVC, sempre que necessário, no que concerne à definição da resposta mais adequada ao perfil do adulto, para elevar o seu nível de qualificação, bem como na organização e encaminhamento para ofertas formativas exteriores ao CNO.

Não esqueçamos que, se considerarmos o percurso de um adulto, desde que é encaminhado por um TDE até à sessão de júri de certificação total e/ou parcial, como uma “linha de montagem” no sentido positivo da expressão, cada técnico tem um papel importante a desempenhar e estes papéis têm que ser concomitantes e cooperativos entre si. Isto aplica-se a aspectos tão simples como procedimentos e processos de trabalho desenhados à priori, os quais possam facilitar e rentabilizar o tempo gasto em tarefas administrativas, contactos, inserção em bases de dados, entre outras tarefas. Que informação transmitir numa sessão de acolhimento ou numa entrevista? Que instrumentos de trabalho aplicar para aferir o tipo de perfil do adulto e a sua motivação? É fundamental que haja uma reflexão sobre a formação e o desempenho dos TDE, bem como a articulação íntima que tem que existir entre estes e os profissionais de RVC.

Não sendo nossa missão no presente trabalho focar o perfil de competências e funções de um TDE, ainda que numa perspectiva mais demagógica, lembramos a metodologia (que a ser aplicada demora o tempo que os centros não têm), que se encontra no documento resultante do protocolo existente entre a ANQ e o IOP (Instituto de Orientação Profissional da Universidade de Lisboa), a qual pode ser adequada ao contexto local do centro e aos adultos que se apresentam. Trata-se do documento *Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de Adultos – Centros Novas Oportunidades* (2008), que sugere uma metodologia suficientemente descritiva e pormenorizada de Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento e esclarece o tipo de perfil de competências que deve ter um TDE.

Uma publicação da ANQ que podemos destacar como muito útil na criação conjunta (TDE e profissionais de RVC) de instrumentos de diagnóstico, é o documento *Instrumentos de Apoio à Construção de um Projecto Vocacional nos Centros Novas*

Oportunidades (2008). Os seus instrumentos de apoio, actividades e fichas estão estruturados por três módulos principais:

- Módulo I – Ser (Como é que eu sou?)
- Módulo II – Estar (Como me relaciono com os outros?)
- Módulo III – Agir (O que quero fazer?)

Muito embora este documento esteja direccionado para o desenvolvimento vocacional já no âmbito do processo RVCC, entendemos que pode ser um contributo muito válido para uma fase a montante do processo.

Pela seriedade do que já foi exposto, queremos dizer que nem todos os adultos têm o perfil ideal para frequentar o processo RVCC, porque como vamos perceber melhor neste trabalho, para além da motivação, as competências de literacia ainda são importantes pela abordagem metodológica utilizada (relato autobiográfico escrito de acordo com um referencial).

Seja por falta de preparação e/ou formação especializada de quem encaminha, seja pelas pressão de metas físicas, avaliação por objectivos ou limitações na oferta formativa e/ou orçamento para a mesma, vários adultos, sem perfil para frequentar o processo RVCC, são encaminhados para o mesmo, e outros adultos são encaminhados directamente para formação, quando teriam condições para ver validadas algumas competências pelo processo RVCC.

O que é um facto, é que o processo RVCC deveria inscrever-se sempre no âmbito de um percurso de qualificação, tendo a orientação vocacional na retaguarda, para adultos sem experiência profissional e/ou com experiência sem formação para o efeito, ou mesmo para adultos com qualificação de base que pretendam continuar a aperfeiçoar e a diversificar as suas aprendizagens, seja na vertente profissional, seja noutras.

No que toca à vertente profissional, está provado que em Portugal há uma grande percentagem de pessoas que desempenham funções qualificadas, muito embora não tenham a qualificação académica e profissional para as desempenhar, ou seja, foram progredindo profissionalmente, em função da sua experiência e práticas profissionais e

não pela via da formação/educação. Estas pessoas têm o direito de ver reconhecidas as suas aprendizagens e de aprender ainda mais.

Até há pouco tempo, o processo RVCC era visto como uma forma de certificar totalmente os adultos, com vista a elevar os números nacionais de qualificação académica. Ora, trata-se de uma contradição, pois os défices de formação base já mencionados poderão atenuar-se com as práticas profissionais, mas por vezes a tentativa de ocultação desses défices por parte dos adultos, no seu desempenho profissional, enviesava a observação dos factos (Comité das Regiões, 2010). Tanto estes défices como as baixas taxas de qualificação profissional, comprovam a necessidade premente de realizar um diagnóstico fino que permita enquadrar o processo RVCC (NB ou NS) num percurso de qualificação profissional já definido, de acordo com as vocações dos adultos (vertente humanista), tendo, se possível por base as necessidades existentes em termos da intervenção comunitária e das organizações que contribuem para a empregabilidade. Aprender sempre, estagnar nunca.

Ainda assim, pela experiência de terreno, sente-se que a “cultura da certificação imediata” condiciona a mente de uma grande parte de adultos que afluem aos CNO e permanece viva aquando da definição de planos pessoais de qualificação que sejam necessários, materializando-se numa resistência comportamental que “amedronta” as equipas técnico-pedagógicas. Ora, no caso concreto de quem tem um PPE, o PPQ ainda assume um papel importante, pois é considerado um “instrumento complementar do primeiro” (artigo 19.º, n.º5, portaria n.º370/2008). Este princípio, invariavelmente é posto em causa, quer pela escassez de uma oferta formativa permanente adequada às necessidades dos adultos, pela proximidade ou não dessa oferta, pela alegada falta de recursos financeiros de adultos desempregados para transporte e alimentação (no caso da formação modular certificada que não atribui bolsa). Não devendo nenhuma destas situações influenciar as decisões de encaminhamento para um percurso formativo, a realidade demonstra que essa influência existe.

O Catálogo Nacional de Qualificações contém uma variedade e riqueza de percursos formativos, contudo, essa oferta não se pode concretizar facilmente e ao “sabor” do perfil de cada adulto ou PPQ. A flexibilidade das Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) é muito grande em termos teóricos, mas em termos práticos, a sua

implementação implica recursos e custos muito elevados. A situação torna-se mais grave ainda, se pensarmos que um número elevado de adultos, que transita directamente do processo RVCC-NB para o processo RVCC-NS, tem demonstrado dificuldades significativas no primeiro processo...

Na sequência do já foi exposto, não queremos correr o risco de desvalorizar a fase do reconhecimento (avaliação formativa) em benefício da validação de competências (avaliação sumativa) e focar excessivamente o produto final (diploma, certificado) (Pires, 2007:14). Trata-se de um desafio para os técnicos envolvidos nas fases de reconhecimento e validação (que se seguem ao encaminhamento) e ainda mais para os adultos que não estão habituados a realizar reflexões sistematizadas, a extrair aprendizagens, a identificar competências... Este facto conduz-nos a abordar a complexidade do termo competência.

O conceito competência tem originado diversas definições e categorizações entre diversos investigadores (Bunk, Stroobants, Koch, Le Boterf, Liétard entre outros). Assumimos que num processo RVCC, pretende-se perceber se os adultos possuem, como designa Suleman (cit. in Alcoforado, 2000:18) *competências-chave* (necessárias no âmbito do mercado de trabalho), tal como se pode constatar nos referenciais de competências de nível básico e de nível secundário, pois mais facilmente se desenvolvem *competências estratégicas* em sede de formação (ligadas à especificidade das empresas e para a competitividade das mesmas).

Para compreendermos melhor a complexidade das competências Le Boterf (cit. in Alcoforado, 2000:13,14) encara-as como recursos e compara-as a uma partitura musical, à qual um músico recorre para dar um concerto. Na partitura constam elementos que constituem uma linguagem própria, comum para todos os músicos que a vão utilizar. No entanto, intérpretes talentosos poderão improvisar de forma a cativar o público, ainda que utilizem a mesma partitura musical, tendo por base a capacidade de interpretação. Assim sendo, ele define a competência como resultado de três factores (idem:14): o *saber agir* (conhecimentos, saber-fazer...), o *querer agir* (motivação e envolvimento) e o *poder agir* (contexto, organização e condições de realização).

Stroobants (idem:14) simplifica a questão ao referir-se à mobilização para um fim específico dos famosos *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*. Para Zarifian (2001), há três aspectos que definem a competência e que entendemos serem pertinentes, como a tomada de iniciativa e responsabilidade, a utilização de uma inteligência prática suportada em conhecimentos adquiridos, a qual os vai transformando mediante a diversidade de situações enfrentadas, e a capacidade de movimentar *actores* em torno dessas situações. Vemos aqui a utilização de vários recursos para além da responsabilidade, autonomia e iniciativa, como os conhecimentos, as relações humanas e a capacidade transformadora face a diferentes circunstâncias.

Dado o facto das competências estarem tão ligadas ao sujeito e à situação, lembramos que quando mencionamos a expressão reconhecimento e validação de *competências*, fazemo-lo pela adopção conhecida da mesma no sistema de certificação nacional. Sem dúvida, dada a dificuldade em comprovar ou demonstrar a competência através do *método declarativo* (Figari et al., 2006:423) – mediante o qual o adulto declara e justifica as suas competências por escrito, através de um portefólio de competências, preferimos a expressão mais abrangente, segura e realística *adquiridos experienciais*.

Ora, quer o método declarativo, quer a recolha dos documentos que evidenciam o que se declara no portefólio, têm de obedecer a critérios como a *fiabilidade* e a *validade* (idem:427). Queremos com isto dizer que, para garantir a *fiabilidade*, é necessário que os centros que dinamizam o processo RVCC exijam “provas” ou evidências que sejam equivalentes, e que as mesmas conclusões relativas à validação de competências sejam formuladas, com base em material idêntico. A *validade* significa que as “provas” ou evidências devem ajudar a validar aquilo que se pretende no referencial. Dadas as dificuldades em avaliar e validar os resultados das aprendizagens não formais e informais, a prudência e o rigor demandam a utilização de mais do que um método para a recolha de informação, tal como as simulações, observações em contexto de trabalho, entre outros métodos. O RVCC-PRO é um bom exemplo destas práticas e os processos académicos ainda têm muito que melhorar nesta matéria. Estão em jogo princípios como o da equidade, transparência, qualidade, credibilidade e legitimidade do processo. Como expressa Josso, “mais uma vez o reconhecimento e a validação dos saberes experienciais adquiridos colocam mais problemas do que podíamos imaginar e obrigam-nos a inovar na difícil articulação entre a função ensino e a função formação” (Josso, 2002:189).

Por que não se pode considerar o reconhecimento e validação de competências com leviandade, concordamos com a afirmação de Josso (idem:189): “é bem evidente que a explicitação das aquisições, por mais fina que seja, não poderia constituir mais do que uma presunção favorável da sua existência na acção.” Para dificultar ainda mais esta missão, Josso descobriu, numa investigação que efectuou em 1996, que uma grande parte dos adultos em causa, não dominavam a capacidade de auto-avaliação, nem o vocabulário que lhes permitisse referir as aprendizagens, a menos que o fizessem inseridos num percurso formativo (idem:179). Nesta linha de pensamento, e considerando a reflexão sobre a experiência de vida como fazendo parte de um processo de *conscientização* (defendido por Paulo Freire), Nóvoa, numa entrevista da Revista Aprender ao Longo da Vida, defende de forma lógica que (Nóvoa, 2008):

O reconhecimento dos adquiridos só faz sentido no âmbito de uma lógica de formação. Não se trata de reconhecer a experiência para combater a subcertificação ou para passar um diploma, mas sim para compreender de que modo ela se pode constituir em suporte de formação. (...) É preciso conceber todo o sistema de RVCC numa lógica de formação, desde o primeiro momento (a preparação do portefólio) até aos momentos seguintes. A formação não pode ser uma mera estratégia de legitimação para a concessão do diploma. O reconhecimento de adquiridos deve construir-se, sempre, em torno de um processo de formação, e não como um simples processo de validação, de certificação ou de equivalência.

Salientando o papel motivador do reconhecimento de adquiridos para o início de um novo processo de aprendizagem, Leitão reitera no seu contributo para o Debate Nacional sobre Educação que:

Toda a arquitectura de formação concebida para responder às necessidades de elevação dos níveis de literacia da população adulta, para o seu desenvolvimento cultural, científico e técnico, deve partir de processos que posicionem o adulto num percurso formativo que reconhece, previamente, os saberes e competências adquiridos. O reconhecimento e a validação devem ter efeitos para qualquer percurso que promova a qualificação escolar e profissional.

Sentimos a ligeireza com que se realizam processos RVCC, com meros intuitos certificativos e não enquadrados em percursos formativos, e ao mesmo tempo, observamos o débil impacto que o processo de reconhecimento e validação de

adquiridos à cabeça tem, em cursos EFA que são muito mais massificados do que deveriam ser.

Ainda assim, segundo o estudo de impacto realizado pela Universidade Católica no âmbito de um protocolo com a ANQ – Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades – algumas conclusões positivas sobre a dinamização dos processos RVCC se puderam tirar (Carneiro, 2009b):

- Os indivíduos que frequentaram o processo RVCC sentiram que adquiriram e desenvolveram competências ao longo do mesmo;
- Os indivíduos tanto desenvolveram competências de literacia, como de literacia informática, a capacidade de aprender a aprender, como também as chamadas *soft-skills* no âmbito do desenvolvimento pessoal, cívico e cultural;
- O processo RVCC reforça a auto-estima e a motivação para novas aprendizagens, bem como competências cognitivas como o pensamento e raciocínio crítico e as capacidades de organização inerentes às estratégias de aprendizagem;
- A adesão à Iniciativa Novas Oportunidades também se deve a uma maior facilidade na compatibilização da oferta educativa com a vida profissional e familiar, permitindo uma melhor gestão de tempo;
- A prioridade dos sujeitos inquiridos é “progredir na certificação escolar”, “voltar aos estudos” e só depois a progressão profissional e a certificação profissional.

Contudo, o mesmo estudo avança (idem:79, 80):

Será necessariamente recomendável a investigação mais sistemática dos processos e percursos de aquisição do portefólio completo das competências de aprendizagem auto-regulada, nas suas quatro principais dimensões constitutivas e estruturantes de competências: meta-cognitivas; meta-motivacionais; meta-emocionais; meta-sociais. Só o cabal esclarecimento destas dimensões e da forma como a metodologia Iniciativa Novas Oportunidades desenvolve a auto-regulação da aprendizagem junto dos seus públicos-alvo é susceptível de contribuir cientificamente para a melhoria continuada dos processos e para uma avaliação objectiva dos “adquiridos” nesta frente prioritária da capacitação e do empowerment da população adulta. (...) De outra forma, esta poderá ser mais uma política pública de educação de adultos que, apesar de bem mais “conveniente” e atractiva para o público a que pretende chegar, não irá chegar a todos,

não diluirá a imagem de "qualificados de primeira" e "qualificados de segunda" ou não permitirá alcançar os "saltos" de convergência necessários para que a população activa portuguesa se aproxime dos níveis de desenvolvimento dos melhores.

Nesta perspectiva, Nóvoa aponta dois desvios que poderão ocorrer pela massificação do processo de reconhecimento de adquiridos justificada por uma estratégia política que pretende combater a baixa qualificação dos adultos (Nóvoa, 2008). Por um lado a possibilidade do processo se alargar a toda a população, incluindo adultos que não têm experiência pessoal e profissional significativa para frequentar este tipo de processo. Como adianta Nóvoa, "olhar para os RVCC como no passado se olhou para as *campanhas de alfabetização*, vendo-os como a solução mágica para resolver o *atraso educacional português*, seria a mais perigosa das ilusões." Por outro lado, a "abertura excessiva" pode desfigurar os processos pondo em causa a sua credibilidade social. E como Nóvoa refere, "compreende-se e aplaude-se a vontade política de enfrentar uma das realidades mais dramáticas do país: os níveis baixíssimos de qualificação escolar e profissional dos portugueses. Mas qualquer tentação de resolver o problema através de expedientes administrativos pagar-se-á muito caro no futuro" (idem, 2008). Na nossa opinião, esta visão já não se aplica ao futuro, mas sim ao presente. As palavras de Delors fazem todo o sentido (1996:14):

A tensão entre as soluções a curto prazo e a longo prazo, tensão eterna, mas alimentada hoje em dia pelo domínio do efémero e do instantâneo, num contexto cujo objectivo é conseguir o máximo de informações e emoções efémeras, levando a uma constante concentração sobre os problemas imediatos. As opiniões pretendem respostas e soluções rápidas, quando muitos dos problemas enfrentados necessitam duma estratégia paciente, que passe pela concertação e negociação das reformas a executar. As políticas educativas são, precisamente, uma área em que esta estratégia se aplica.

Mas na realidade, verifica-se que "tanto a Educação Permanente como a UNESCO, legitimaram e contribuíram activamente para este movimento de «créditos-por-experiências-de-vida» e certificação, um processo que revelou ser particularmente contraprodutivo", sobretudo considerando as metas ambiciosas que foram estabelecidas relativamente à qualificação da população portuguesa (Finger & Asún, 2003:34). Lima, quando se refere à forma como a educação foi tratada pelos poderes

políticos nacionais ao longo das últimas décadas, com ou sem ditadura, expressa (Canário e Cabrito, 2005:45):

De outra forma seria impossível compreender como, não obstante uma batalha de mais de meio século de duração, continuamos a averbar derrotas. (...) Trata-se, com efeito, de uma tentativa de qualificação, geralmente de nível básico ou intermédio, de certos recursos humanos para certos sectores da economia e da sociedade, e não de uma educação humanista com vista ao desenvolvimento humano e social da generalidade dos cidadãos.

O Papel do Adulto

Vários estudos sobre os processos RVCC têm sido realizados em Portugal. Salientamos estudos como *O Impacto da Certificação de Competências na Vida das Pessoas – A Experiência da ESDIME*, os estudos lançados em 2004 pelo CIDEDEC para a DGFV *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao longo da Vida e Actualização e Aprofundamento do «Estudo sobre os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências» – Relatório Final, Prodercom – Avaliação do Impacte dos Processos RVCC*, e mais recentemente os documentos produzidos no âmbito de um protocolo de cooperação entre a ANQ e a Universidade Católica Portuguesa, para a *Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos*, com particular destaque para o caderno 3 *Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades* e o caderno 4 *Painel de avaliação de diferenciação entre inscritos e não inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades*.

Ao contrário do que muitas vezes se apregoa, por ignorância, relativamente à forma como os processos RVCC são dinamizados, tal é o impacto do reconhecimento de adquiridos experienciais na vida das pessoas, que aproveitamos para partilhar aqui, com a devida autorização dos adultos, alguns comentários retirados de autobiografias exploratórias, que reflectem aquilo que uma grande parte dos participantes nos processos RVCC sentem.

Um dos aspectos salientados pelos adultos, é a valorização dos saberes adquiridos em contextos informais e não-formais e a não compreensão face a pessoas que entendem que apenas as qualificações académicas têm importância.

Parece-me sinceramente que um mestre marceneiro ou um serralheiro aos 55 anos de idade e que tenha apenas a 4ª classe, sabe muito mais de matemática do que eu me lembro nos dias de hoje, quando ando a aspirar e a fazer panelas de sopa, apesar de ter chegado ao 10º ano nessa disciplina. Lidam com contas todos os dias, afinam peças, elaboram esquemas, são autênticos engenheiros e mestres nas suas profissões. Do que é que as pessoas têm medo?! De que lhes tirem o lugar ao sol?!

A experiência qualifica, mas não atribui formalmente a qualificação, ou seja, as pessoas reconhecem que realizam actividades que exigem formalmente um nível de qualificação superior e que têm habilidades para realizá-las, contudo não têm o reconhecimento por parte da empresa onde trabalham ou o retorno da sociedade. Esse facto contribui para uma menor auto-estima e sentimentos de impotência e injustiça, face a quem tem mais regalias só pela posse de um diploma. O processo RVCC vem dar-lhes o retorno e o sentido de auto-realização que precisavam. Muito embora estejam conscientes de que são capazes de realizar o mesmo ou ainda mais do que pessoas qualificadas do ponto de vista formal, sentem que a reflexão que deriva do reconhecimento dos seus adquiridos e a formalização da validação das suas competências, perante a comunidade, faz-lhes justiça.

Estabilidade é tudo o que necessito para conseguir atingir a meta, a escolaridade média e até mesmo superior, para lutar com (...) força pelo meu posto de trabalho. (...) A questão nunca foi não ter capacidade para conseguir gerir o meu trabalho. Até pelo contrário. O problema foi não ter habilitações necessárias para ocupar cargos nos empregos que frequentei e onde aprendi. Mas depois questionava-me: Então, se eu aprendi, fiz o meu trabalho correctamente, sempre cumpri os meus objectivos, encarregam-me de fazer trabalhos específicos, pois dizem que tenho competências para tal... e depois na hora do 'vamos ver' não consigo integrar-me nos quadros da empresa! Porquê?! - A resposta foi sempre a mesma: 'Não tem as habilitações que a empresa exige.' Comecei por sentir vergonha! E embora fosse uma boa colaboradora, senti-me inferior aos demais colegas formados. Percebi que, por mais capacidade, perseverança, responsabilidade, prática e formação que ganhei em cada emprego, seria sempre necessário a formação secundária ou superior. Verifiquei que após dar formação a

novos funcionários com um nível de escolaridade superior, estes conseguiam estabilizar a sua vida profissional. E eu? Nunca iria chegar ao patamar que chegaram. É uma desilusão ser ultrapassada por quem ensinei... Senti revolta, (...) mas no fundo do meu ser, havia ainda uma réstia de realização, por saber que consegui demonstrar habilidade nas minhas funções, destreza no meu desempenho e, acima de tudo, consegui formar bons colaboradores.

Para muitos, o processo RVCC serve de alavanca para prosseguir os estudos, independentemente de nada se alterar na sua carreira profissional.

Quando tomei a decisão de reiniciar os estudos académicos pela via das Novas Oportunidades, estava totalmente alheio ao sistema e ao método, pensando até que seria uma tarefa fácil. Após uma primeira reunião no Centro de Formação Profissional, tive acesso aos referenciais que de imediato comecei a ler e as dúvidas aumentaram, levando-me até a perder o interesse. Como na empresa onde eu trabalho foi formado um grupo para incentivar os trabalhadores à certificação, não quis perder esta hipótese para concluir o (...) ensino secundário. (...) Com esta certificação, a minha carreira profissional pouco ou nada será alterada em relação à actual situação, mas fico agora mais habilitado e motivado para prosseguir os estudos.

A reflexão que se segue reflecte muito bem como as pessoas valorizam as suas primeiras aprendizagens (neste caso destacando as aprendizagens da escola primária), as aprendizagens em contexto de trabalho, não só de teor técnico mas também comportamental. Destaca-se também o facto de se viver numa sociedade cognitiva ("Era do Conhecimento") e, consequentemente, as perspectivas diferentes sobre a forma, os locais e os objectivos das aprendizagens decorrentes desta nova realidade. Aborda-se a estabilidade do emprego de outros tempos vs instabilidade actual e a necessidade automática de adquirir competências específicas aliadas à tomada de decisão, num contexto de mudança. O despertar para novas aprendizagens e a percepção da importância de competências específicas nos planos pessoal e profissional são outros aspectos a apontar no comentário que se segue:

Ao longo da minha vida tenho aprendido de tudo, em virtude do meu passado, conforme relato. Comecei a minha aprendizagem ao ingressar na escola primária. Foi aí que aprendi a ler, escrever, fazer contas, contar histórias, relatar tudo o que lia e escrevia. Aprendi a comportar-me dentro e fora da aula, estar atento às aulas, a

respeitar os meus colegas, os professores e restantes pessoas que comigo conviviam. Na vida profissional aprendi a respeitar os meus companheiros de trabalho, os meus superiores, tanto nos assuntos formais como profissionais. (...) À medida que caminho para a Era do Conhecimento, altera-se o meu entendimento do que é a aprendizagem, de onde e como decorre e com que objectivos. Cada vez mais, espero que os métodos e os contextos de ensino e aprendizagem reconheçam e se adaptem a uma grande diversidade de interesses, necessidades e exigência, na minha vida pessoal e profissional. (...) No passado, a transição entre educação, formação e mercado de trabalho acontecia apenas uma vez na vida da maioria das pessoas. Enquanto jovem, deixei a escola para encontrar um emprego, com um ou mais períodos de formação profissional intercalar. Hoje, necessito de informação e consultoria profissional em todos os momentos da minha vida, por vezes em condições difíceis de prever. Este aspecto é parte integrante do planeamento e da execução do meu projecto de vida, (...). Tomar decisões e avaliar as opções são processos que exigem, certamente, informações pertinentes e precisas, e um aconselhamento profissional. (...) Gostava de poder continuar a estudar mais, ir mais longe, quem sabe tirar um curso superior de Electromecânica, pois agora com a certificação de nível secundário é meio caminho andado. O facto de ter de evidenciar competências numa língua estrangeira, deixou-me entusiasmado para progredir mais. Estou a pensar em fazer um curso de espanhol ou inglês, provavelmente lá para o Verão. Apercebi-me como é importante, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, sabermos falar uma língua estrangeira. Em conclusão, sinto que este processo é uma vitória, quer por ter chegado ao fim, quer pelo que aprendi de novo e que contribuiu de certa maneira para a minha valorização pessoal. Também descobri que sabia coisas que não sabia que sabia.

Os sentimentos antagónicos de arrependimento pela interrupção do percurso escolar e por outro lado o orgulho pela aprendizagem feita fora da escola, contribuem para a valorização do processo de reconhecimento de adquiridos, sendo que o mesmo é visto como uma oportunidade de aprendizagem adicional e não é encarado como um processo fácil.

Como já referi esta é uma oportunidade de corrigir um erro. Aqui relatei factos e acontecimentos que ocorreram ao longo da minha vida. Considero a aprendizagem importante para o desenvolvimento intelectual e moral da pessoa, mas não é pelo facto de ter deixado de estudar demasiado cedo, que deixei de aprender, e é isso que tentei aqui demonstrar. Este processo foi algo que exigiu muito de mim. Quando oiço comentários negativos e mal argumentados, sinto uma revolta por não conseguir fazer

com que todos aqueles que criticam este processo passem por ele. Talvez aí pudessem ter a mínima noção do sacrifício que tenho feito, e talvez quem sabe, aprender alguma coisa. Porque aqui também se aprende.

Sem dúvida, existem vários motivos extrínsecos que levam as pessoas a frequentar o processo RVCC. Se quiséssemos identificar as diversas motivações existentes para a frequência do processo RVCC, poderíamos recorrer a uma pesquisa efectuada em 2002/2003, apresentada por Isabelle Cherqui-Houot, na qual estudantes universitários (que foram alvo de um processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos) demonstraram que a procura de validação de adquiridos experienciais se deve a aspectos como (Figari et al., 2006:74-87):

- A necessidade/desejo de distinção – num contexto económico particularmente incerto, os trabalhadores são confrontados com a necessidade cada vez mais imperiosa de “se distinguir”;
- A necessidade/desejo de adequação – num contexto marcado pela “superprodução de diplomas”, os adultos sentem que devem acrescentar pontos positivos ao seu currículo, adequando-se à realidade actual;
- A necessidade de adaptação – necessidade de responder às exigências da entidade patronal, ou num sentido mais abrangente, às exigências do contexto socioeconómico;
- A vontade individual de alargar o seu campo de actividades e melhorar a sua qualificação;
- O desejo de evoluir profissionalmente – porque o empregador propõe uma promoção, ou a mesma é ambicionada pelo adulto;
- A estabilidade de um cargo profissional adquirido;
- A mudança de trajecto profissional;

- Um projecto de reparação – o processo de reconhecimento e validação de adquiridos é visto como um meio privilegiado de contornar os obstáculos encontrados no percurso escolar;
- Um projecto de consolidação – o processo de reconhecimento e validação de adquiridos é considerado como um meio de consolidação de um projecto profissional mais vasto, como vir a exercer a função de formador ou concorrer a um concurso. Neste último caso, é o nível do diploma que prevalece, mais do que a via pela qual o diploma foi obtido ou os conteúdos programáticos/disciplinas implicados no mesmo;
- Um projecto de ambição – o processo de reconhecimento e validação de adquiridos é raramente visto como um fim em si mesmo. A atribuição do diploma através da validação constitui, para muitos candidatos, um trampolim para ingressar em seguida numa formação. Neste caso, este processo é visto como um meio de encurtar o percurso de formação e ao mesmo tempo rentabilizar o tempo da vida pessoal (familiar...). Pode ser também um meio de legitimar e oficializar os adquiridos resultantes de cursos de formação que não deram uma certificação académica.

Nesta pesquisa a palavra mestre mais mencionada pelos inquiridos é *valorização*: o reconhecimento pessoal e social dos adquiridos, a possibilidade de determinar o valor perante si e os outros. Isabelle Cherqui-Houot fala de uma *revalorização narcísica* (Figari et al., 2006:74-87). A validação dos adquiridos experienciais serviu para os entrevistados como um meio privilegiado de resolução de tensões criadas no quotidiano – tensão entre a estabilidade do presente e a incerteza do futuro, entre a percepção íntima de si e a percepção de si aos olhos dos outros, entre o ser íntimo e o ser social, entre a submissão aos imperativos do momento e o desejo de reconhecimento.

A verdade é que esta *revalorização narcísica* é um desejo inato de pessoas *mais* e *menos* escolarizadas. Pela prática que temos no contacto com adultos menos escolarizados, percebemos na transmissão que fazem das suas expectativas em relação ao processo RVCC, que as motivações extrínsecas ao mesmo passam pelos aspectos já mencionados. Contudo, já entendemos que a frequência deste processo

pressupõe um diagnóstico muito mais aprofundado do que aquele que tem sido feito até agora, porque nem todos os adultos têm o perfil certo para frequentá-lo. Antes de abordarmos as principais dificuldades e parte das razões dessas dificuldades sentidas pelos adultos na elaboração da narrativa autobiográfica, é importante referirmos o que pressupõe esta última e o que ela exige do adulto.

Ao falar sobre o núcleo duro do portefólio reflexivo de aprendizagens – a narrativa autobiográfica ou Autobiografia Exploratória – Josso explica de uma forma muito clara os aspectos essenciais da autenticidade do mesmo (Josso, 2002:133,134). Ela fala da importância da evocação e escolha de experiências que sejam significativas ou pertinentes, para a construção identitária e definição do percurso formativo. No fundo, os referenciais de competências-chave utilizados no processo RVCC guiam a escolha de experiências. Quanto a este primeiro aspecto da pertinência, Josso afirma que “a autenticidade da narrativa reside mais na pertinência das escolhas operadas em função da orientação dada à narração do que na sua exaustividade” (idem:133). Por isso, nos processos RVCC, sobretudo os de nível secundário, é importante frisar que, mais do que o número de páginas e linhas escritas, conta a pertinência dos conteúdos expostos.

Outro aspecto da autenticidade na narrativa apontado por Josso é a “capacidade de manusear a língua”, sob a forma de uma escrita personalizada que traduza de forma única o olhar do adulto sobre o mundo, sobre si próprio e sobre a sua trajectória formativa. Aqui se inclui a capacidade de escrever correctamente, dominando “a escolha das palavras, dos adjectivos, dos verbos, dos advérbios, das preposições e conjunções, (...) da construção e subordinação das frases”, mas também implica as formas de processamento interno das experiências, de forma a evocar os elementos que devem constituir a narrativa como “representações, ambientes, atmosferas, sentimentos, interacções, pessoas, estilos de vida, envolvimento, sensações, sensibilidades, universos de acção” entre outros elementos (idem:133). Constituindo um verdadeiro desafio de expressão, mais do que ter algo para dizer, é fundamental descobrir *como* dizê-lo. Como diz Josso, “dar vida à língua não é coisa fácil”, muito porque os nossos valores, estereótipos, frases feitas tendem a uniformizar os nossos discursos. Por isso mesmo, para além da correcção da escrita (ortografia, sintaxe, acentuação...), verificamos que há discursos mais criativos e verdadeiramente demonstrativos da singularidade existencial do adulto e outros, desse ponto vista,

menos ricos. Se há adultos que de forma mais “académica” ou mais “poética”, conseguem escrever a sua narrativa de acordo com os objectivos preconizados pelo processo RVCC, face às dificuldades muitas vezes encontradas nesta matéria, encontramos adultos que são demasiado sucintos e que pouco exploram; outros que tendem a falhar na pertinência das experiências escolhidas, por acharem que se escreverem “muito” isso lhes será contado como um discurso de vida quase “poético” e digno de ser todo valorizado, sem se considerar a correspondência com os referenciais de competências; e ainda temos situações em que os adultos recorrem (como medida de quase desespero) ao discurso de outros, inclusivamente na Internet.

Um terceiro aspecto que se prende com a autenticidade do discurso narrativo é a articulação lógica das experiências, de forma a conferir um sentido à “História de Vida”. No fundo, o desafio consiste em organizar fragmentos significativos de um percurso de vida, para que haja uma “história” que se associe e seja apropriada pelo sujeito que a escreve. Neste sentido, há que referir as dificuldades que os adultos têm (sobretudo no processo RVCC-NS), depois da escolha de experiências que sejam significativas para articulação com o referencial de competências, em estabelecer ligações ou conexões que confirmem lógica, coerência e harmonia interna à sequência do texto. A ideia é evitar “saltos” entre experiências e ter um “fio” condutor ou uma linha contínua que caracterize a trajetória de vida. Isto nada tem a ver com relatos fragmentados, direccionados para temas específicos de um referencial de competências, pois o que deve servir de “fio” condutor é a vida do adulto e não temas específicos de um referencial (independentemente das experiências contadas terem que abordar as competências exigidas no processo). Também é verdade que, independentemente do referencial, as lembranças das experiências por si só não se interligam umas com as outras. Basta, por vezes, uma frase para interligar e conferir a lógica e a pertinência de um assunto a seguir a outro. A propósito desta coerência, concordamos com as palavras de Josso (2002:136):

O acaso, como categoria explicativa das orientações tomadas no decurso da vida, exprime-se muitas vezes implicitamente na escrita por sucessão de parágrafos sem ligação proposicional entre si que é o equivalente ao “e depois” da narração oral. Se nenhuma narrativa escapa inteiramente a este género de disjunções, algumas manifestam mais que as outras a incapacidade de dar conta das buscas conscientes ou

não, induzidas ou escolhidas, que engendraram as ligações e os encadeamentos subterrâneos entre estes episódios.

Reflectindo sobre as diferentes posições assumidas pelos adultos na construção de uma narrativa autobiográfica, Josso conclui que o adulto é “actor, autor e leitor da sua própria vida” (2002:117). Pormenorizando, um adulto torna-se num primeiro momento um *actor-contador*, na medida em que parte de uma narrativa oral “tomando a palavra de si sobre si” diante de uma ou mais pessoas (como acontece nas sessões de reconhecimento do processo RVCC). Esta narrativa, que normalmente se pauta por experiências comuns de vida (nascimento, aprendizagens escolares, os primeiros amores, o início da actividade laboral, entre outras), depois de um exercício reflexivo, dará lugar à procura de elementos que marquem a diferença e a singularidade existencial do adulto.

Num segundo momento, o adulto assume a posição de um *actor-escritor*, sendo que passa à sua narrativa escrita e nela tenta interligar as experiências que oralmente já evocou. Neste momento, o adulto pode confrontar-se com todas as dificuldades já por nós expressas, as quais dizem respeito à *autenticidade* do discurso. Colocam-se questões como as enunciadas por Josso: “Como contar uma história? Como traduzir os movimentos da minha vida? E exprimir a diversidade numa unidade?”. Mais, acrescentamos a dificuldade acrescida nos processos RVCC: “Como contar a minha história, para que esta demonstre as competências que constam no Referencial de Competências-Chave?”. Faz-se sentir a tensão entre o *autor-escritor* da história e o *actor* do passado e do presente, o que contribui para a emergência da posição *actor-leitor*.

Nesta última posição, o adulto tenta fazer uma leitura crítica do seu discurso, recorrendo à sua capacidade de interpretar o que escreveu e de dar novos sentidos aos conteúdos narrados. Para isto concorre o confronto *intersubjectivo*, quer com outros adultos que frequentam as sessões de reconhecimento (como acontece nas sessões de partilha em grupo nos processos RVCC), quer com os membros da equipa técnico-pedagógica que acompanham a elaboração da autobiografia (profissional de RVC e formadores). Nesta leitura crítica e confronto *intersubjectivo*, o *actor* volta a ficar em destaque, pela interpretação diferente que o adulto pode fazer das suas acções no passado, das suas motivações, objectivos, desejos, e como este facto pode

reconfigurar a forma como o adulto se vê a si próprio, os outros, o mundo que o rodeia, e como pode intervir de forma diferente e mais satisfatória nos planos pessoal e social. No fundo, é isto que se pretende no processo formativo ao longo da vida e com uma educação de qualidade, como vamos reiterar ao longo deste trabalho.

Focando agora a nossa atenção nas principais dificuldades de base que subjazem na frequência de um processo RVCC, por parte de adultos menos escolarizados, podemos mencionar basicamente duas questões centrais:

- A literacia (poder)
- A motivação intrínseca ao processo (querer)

“Querer é poder” nem sempre se aplica e o poder nem sempre quer. Queremos com isto dizer que nem todos os que se sentem motivados para frequentar um processo RVCC, possuem competências de literacia para frequentá-lo e aqueles que as possuem nem sempre têm a força de vontade suficiente para “agarrar” este processo. Le Boterf faz uma abordagem interessante sobre as competências que se aplica muito bem nesta matéria ao referir a coexistência de três elementos, já por nós mencionados neste trabalho (cit. *in* Alcoforado, 2000:14):

O saber agir que supõe saber combinar e mobilizar recursos pertinentes (conhecimentos, saber-fazer, relações...); o querer agir que se refere à motivação e ao envolvimento pessoal do indivíduo; o poder agir, que remete para a existência de um contexto, de uma organização de trabalho e de condições sociais que tornem possíveis e legítimos o assumir de responsabilidades e o assumir de riscos, por parte do indivíduo.

Esta definição aplica-se à demonstração de competências no dia-a-dia, incluindo a tarefa desafiadora da construção de um portefólio reflexivo de aprendizagens. Longas considerações já foram tecidas por vários investigadores sobre os diferentes tipos de analfabetismo, como é o caso de Hautecoeur da UNESCO (cit. *in* Osorio, 1993:163-164), que analisa a alfabetização do ponto de vista escolar e social, e aponta várias dimensões diferentes do analfabetismo que importa referir, considerando a realidade portuguesa:

- *Analfabetismo como «não-escolarização ou subescolarização»* – directamente ligado ao número de anos escolares exigidos no ensino básico e secundário;
- *Iletrismo como pouca ou insuficiente competência leitora* – ao iletrismo poderemos chamar iliteracia (termos mais utilizado), designações que surgiram em países desenvolvidos (Ex: França), nos quais havia uma escolaridade obrigatória. Tratou-se de abandonar o termo analfabetismo, considerado “estigmatizador” (Cavaco, 2002:29), e substituí-lo por iliteracia, neste caso concreto, aplicada aos imigrantes que chegavam com poucas competências, sobretudo linguísticas a à população natural do país, com deficientes competências de leitura;
- *Analfabetismo funcional ou a utilização não operativa da escrita em situações práticas da vida* – que se refere à ausência de competências como a utilização elementar da escrita, leitura e interpretação para resolver situações (mais ou menos problemáticas) do quotidiano, para além de um desconhecimento sobre o contexto cultural das situações ocorridas. A pessoa pode ser escolarizada, alfabetizada e ainda assim ser analfabeta funcional (lembramos também as tecnologias que já fazem parte do quotidiano para a resolução de várias situações na sociedade, nomeadamente ao nível institucional);
- *Analfabetismo residual ou deficiência, desvantagem-inadaptação (visão clínica)* – está relacionado com limitações físicas, cognitivas, psíquicas do sujeito, as quais dificultam os processos de leitura e escrita e que na maioria dos casos não são tratadas por especialistas em fases precoces da vida (infância);
- *Analfabetismo ligado às características de algumas minorias (culturais, nacionais ou imigrantes)* – grupos étnicos cuja cultura é sobretudo oral e que muitas vezes vivem numa situação de imigração em países onde a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano;
- *Analfabetismo como subqualificação no contexto laboral* – quando as competências linguísticas das pessoas não acompanham as exigências do mercado de trabalho (incluímos aqui o desafio das inovações tecnológicas e linguagens inerentes);

- *Analfabetismo ligado à vertente cultural da pobreza* – tanto diz respeito aos pobres dos países “menos desenvolvidos” que não têm acesso à escolarização, como àqueles que são excluídos pela sua condição de pobreza, em países mais desenvolvidos;
- *Analfabetismo secundário ou efeito generalizado da cultura de massas sobre as «maiorias silenciosas»* – trata-se da alfabetização automatizada que, sem a interpretação e intervenção crítica das mensagens transmitidas por parte do sujeito, influencia coercivamente as convicções do mesmo. Exemplos deste tipo de analfabetismo, tanto são a propaganda ideológica de governos ditatoriais (como já aconteceu em Portugal) e as suas campanhas de alfabetização literal em articulação com as ideologias políticas, como muita da informação veiculada pela publicidade ou por outras formas de comunicação social (Hautecoeur chega a dar o exemplo das massas de receptores que assistem à mesma telenovela, à mesma hora, no mesmo país).

Curiosamente, aos Centros Novas Oportunidades afluem adultos que possuem um ou mais tipos de analfabetização ou iliteracia por nós mencionados. São desafios diferentes que requerem, por vezes, respostas diferentes. Como conclui Osorio (1993:165):

O apoio à formação contínua das pessoas é a única forma de garantir que muitos grupos sociais possam adquirir os novos instrumentos que as sociedades vão impondo. Sem dúvida que as destrezas básicas são o substrato onde se apoiam generalizações posteriores. Analisar, decodificar, classificar, abstrair, generalizar, etc., são destrezas básicas que ajudam as pessoas a adaptarem-se a novos e diferentes contextos.

O trabalho de investigação de Cármen Cavaco (2002:24) é particularmente interessante, pois permite constatar que, no meio rural, as pessoas tendem a desenvolver uma série de estratégias e saberes que lhes permitem, nomeadamente através de laços de solidariedade, cooperação e cumplicidade comunitária, resolver as dificuldades do quotidiano, sem que tenham que dominar as competências da leitura e da escrita. Todavia, as mudanças afectam até os meios rurais exigindo novas competências, como expressa Cavaco (idem:24):

(...) as soluções adaptativas que funcionaram no passado e se revelaram extremamente criativas, podem deixar de funcionar no futuro, atendendo às mudanças actuais e previsíveis. (...) No passado, a comunicação teve como suporte privilegiado a oralidade, mas no presente e no futuro os suportes privilegiados são os escritos, tanto nos meios rurais como nos urbanos.

Tendo em mente estas novas exigências do mundo actual, independentemente da valorização que se faça dos saberes pela experiência de vida que não são contemplados pelo rigor da escrita ou da leitura, a verdade é que os processos RVCC não se podem compadecer com esses saberes, em detrimento das competências de literacia que são fundamentais para o dia-a-dia dos adultos. Pode parecer um contra-senso, porém, a leitura e a escrita são factores incontornáveis nos processos de reconhecimento e validação de adquiridos. Para a narrativa autobiográfica, como já explicámos, urgem estas competências básicas, ou melhor dizendo, como refere Villas-Boas (2010:119), para o entendimento de uma literacia funcional (neste caso aplicada à construção de um PRA), torna-se necessário “o domínio do processo de descodificação, como se torna essencial a capacidade de extrair significado dos materiais descodificados”. Trata-se de um “entendimento que, implicando uma construção activa do conhecimento, se baseia nas experiências vividas, nos conhecimentos prévios e nos valores” (idem:119). Por uma questão de clareza do conceito, adoptamos a seguinte definição de literacia, que nos parece muito acertada e suficientemente abrangente, resultado de pesquisas norte-americanas (Ávila, 2008:133):

A capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objectivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios.

Ligamos assim esta definição à clarificação feita no Parecer do Comité das Regiões (2010), que designa por analfabetismo “todo o indivíduo que nunca tenha aprendido a ler e a escrever” e por iliteracia:

(...) a condição das pessoas que, apesar de terem frequentado uma instituição de ensino durante um período de tempo determinado, não atingiram as competências de leitura, escrita e cálculo consideradas essenciais pelo sistema educativo correspondente e, por conseguinte, apresentam carências no domínio da escrita.

A mesma fonte refere que “com base nos estudos PISA efectuados pela OCDE, o número de jovens com competências de leitura deficientes está a aumentar na União Europeia” (de 21,3% em 2000 para 24,1% em 2006). É lembrado o facto de que “os objectivos do programa Educação e Formação para 2010, que previa uma redução de 20% no número de alunos com dificuldades de leitura e escrita, estão muito longe de serem atingidos”. Ora isto torna-se ainda mais preocupante quando, segundo um estudo realizado pelo CEDEFOP, prevê-se que em 2015, 75% dos postos de trabalho exigirão um nível de qualificações médio ou elevado, os quais, naturalmente, exigem competências fundamentais como a leitura e a escrita. Também o relatório intercalar conjunto do Conselho Europeu e da Comissão Europeia (2010:4), afirma que o facto de os resultados em matéria de educação e formação na União Europeia, terem melhorado em termos gerais, não significa que os níveis de referência traçados para o ano 2010, sejam alcançados, assinalando mesmo a deteriorização de resultados referentes a um “marco fundamental” como a literacia.

Muitos aspectos poderiam ser considerados sobre a iliteracia, mas interessa-nos aqui referir que o Comité das Regiões alerta para o facto da iliteracia marcar de forma intensa as zonas urbanas com exclusão social, zonas rurais pela escassez de serviços oferecidos, imigrantes e naturais dos países de acolhimento, pessoas activas empregadas (sendo que muitas pessoas procuram ocultar a sua iliteracia no exercício da actividade profissional), e ser um “factor de exclusão e de pobreza, que levanta obstáculos à actividade laboral dos cidadãos, limita a sua participação democrática e social e prejudica gravemente a sua realização pessoal e a defesa dos direitos individuais” (Comité das Regiões, 2010).

Em Portugal, de acordo com o Estudo Nacional de Literacia e o IALS (International Adult Literacy Survey), a esmagadora maioria da população evidencia competências de literacia muito reduzidas. O perfil dominante da população portuguesa é o nível 1 de literacia, que significa que apenas sabem resolver tarefas elementares de leitura, escrita e cálculo (Ávila, 2008:165). No estudo feito por Ávila sobre a literacia ao longo da vida, tendo em conta os recursos, contextos e práticas, algumas das conclusões que são importantes para o presente trabalho são (Ávila, 2008):

- ➡ Os níveis de literacia mais elevados estão associados a profissões mais qualificadas e os níveis mais baixos às profissões menos qualificadas, aos

desempregados, reformados e domésticas, o que significa que os níveis de literacia condicionam o acesso ao emprego;

- Os níveis de literacia também condicionam o acesso à cultura, à informação e limitam a autonomia nas mais variadas esferas de vida na sociedade actual;
- A literacia pode regredir ou desenvolver-se, ao longo da vida, consoante a presença e utilização de materiais escritos, em diversos contextos;
- A qualificação académica dos pais e dos inquiridos pode condicionar proporcionalmente os níveis de literacia destes últimos, sendo a escolaridade considerada um factor determinante;
- As práticas de literacia diárias no seio familiar e as práticas de literacia no quotidiano privado e profissional são factores que influenciam proporcionalmente os níveis de literacia dos inquiridos, muito embora neste último contexto, as pessoas tendam a contornar situações, para que não sejam confrontadas com os seus baixos níveis de literacia, ou ainda não são exigidas muitas práticas de literacia nas actividades profissionais;
- As pessoas revelam muitas vezes não ter consciência das suas reais dificuldades no que toca à escrita e mais facilmente reconhecem tê-las no cálculo, quando é na escrita que têm, por vezes, mais dificuldades.

Reforçando a importância do papel da família como célula principal e basilar da sociedade e, por conseguinte, uma peça-chave na educação das crianças, Delors (1996:95) expressa que “a família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afectivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas.” Neste sentido, Ávila (2008:230) conclui:

Seja por via dos recursos culturais e económicos disponíveis, seja pelas práticas familiares de contacto com a informação escrita, tudo indica que neste campo, como noutros, os quadros de socialização familiar jogam um papel que não pode ser ignorado quando se pretendem perceber os desiguais níveis de desenvolvimento das competências de literacia que caracterizam a sociedade portuguesa.

Entre vários exemplos de boas práticas, o Comité das Regiões menciona (2010):

- Acções educativas, culturais e sociais destinadas às famílias, a fim de facilitar o acompanhamento das crianças e combater o abandono escolar;

- Aplicação de práticas culturais tendo como alvo as famílias itinerantes no âmbito de programas familiares;
- Acções educativas e preventivas para a primeira infância e a infância nas bibliotecas;
- Formação dos pais para acompanharem os estudos escolares dos seus filhos.

Vários estudos como de Durkin, Barratt-Pugh, Heath, Teale, Sulzby, Villa-Boas, entre outros, têm sublinhado o papel positivo dos pais no desenvolvimento das competências de literacia (Villas-Boas, 2010:118). Bem a propósito, gostaríamos de partilhar um trecho narrado pela jornalista Conceição Queiroz, no livro *Os Meninos da Jamba – Histórias de Esperança* (2008:107-108), que certamente ilustrará muito bem o que queremos dizer. Numa das visitas que esta jornalista realizou à região da Huíla, depois de distribuir uma série de bens essenciais pela população local, narra:

"Do meu lado direito está Luciana, a responsável pela povoação, deve ter uns 38 anos. Confidencia-me baixinho que tudo o que se vive é inédito.

- Eu própria nunca consegui dar-lhe disto... (...) Sabe uma coisa? Estas crianças são inteligentes e querem estudar. Sonham alto, querem ser doutores, sapateiros, professores, mecânicos, enfim. Mas o problema é que os pais não podem comprar o material escolar. As coisas por aqui quando aparecem são muito caras...

Uma das auxiliares queria contar-me qualquer coisa importante e afastou-me do grupo.

-Sabe uma coisa...

-Diga...

-Estou muito feliz porque os meus filhos passaram todos de classe.

-Oh, parabéns.

-Muito obrigada. Mas sabe... Passaram de classe porque eu descobri a magia para conseguir isso.

-Magia?

-Sim... É que a minha vizinha tem sete filhos e nunca nenhum perdeu o ano na escola. Eu achava isso muito bonito mas ficava sempre triste por causa dos meus filhos que não faziam mais nada se não andarem a chumbar. E são oito.

- O que fez então?

- Fui lá um dia à casa dessa vizinha. Era hora de jantar e encontrei todos sentados à mesa. Fiquei logo a compreender...Mas perguntei-lhe o que fazia para que os filhos passassem.

- E qual é o segredo?

- Moça, eu nem deixei que ela respondesse. Percebi logo. A explicação está na mesa. Nessa união da família. Comem juntos sentados à mesa, conversam, trocam ideias, não é? E a partir daí disse ao meu marido: «Ezequiel, isto aqui vai mudar. Os teus oito filhos têm que sentar à mesa. Vai acabar esse hábito de cada um agarrar o seu prato e arranjar um canto para comer sozinho».

-Quer dizer que resultou...

-Resultou mesmo. Começámos a sentar juntos à mesa, a comer de garfo com faca, a conversar entre todos, muito unidos...E as crianças a passarem na escola...Oito crianças!”

Na realidade, esta situação ilustra muito bem o que há uns anos atrás as sociedades ocidentais faziam, ou seja, as famílias tomavam uma refeição em conjunto sem permitir a interrupção da televisão, telemóveis ou outras interferências. Hoje em dia, as pessoas levam uma vida stressada, comem depressa, consomem *fast-food*, e os pais ao final de um dia de trabalho, muitas vezes, preferem que os filhos se deitem cedo, para poderem tomar a sua refeição descansados. Não há tempo para o diálogo familiar, para as histórias contadas aos filhos. Curiosamente, o Centro Nacional de Vícios e Abuso de Substâncias, da Universidade Colúmbia (EUA), concluiu que jovens que comem com a família, em média cinco vezes por semana, entre vários benefícios, têm um melhor aproveitamento escolar (Despertai, 2010:14). Para além dos valores familiares relacionados com o trabalho de equipa, a alimentação saudável, as boas maneiras, as crianças podem enriquecer o vocabulário e a sua capacidade de expressão, simplesmente por conversar com os pais ou outros encarregados de educação, em momentos como uma refeição tomada em conjunto.

Como afirma a revista A Sentinela (2010:25), “poucos empreendimentos têm maior potencial de moldar o futuro dos filhos do que ensiná-los a ler e a estudar”. Neste sentido, podemos afirmar que as crianças aprendem a gostar de estudar quando as sessões de estudo dinamizadas pela família, sobre os mais diversos assuntos, se realizam com amor. A propósito, lembramos as características que, segundo Rogers, devem ter todos aqueles que pretendem promover um ambiente favorável à

aprendizagem, a saber: “empatia, compreensão, respeito sem juízo de valor (...), um espírito de protecção, cordialidade e amor” (cit. *in* Finger & Asún, 2003:63). Lechter (cit. *in* Villas-Boas, 2010:121) frisa, por isso mesmo, a importância dos climas físico, interpessoal e emocional, como condições para o desenvolvimento da literacia das crianças.

Também está provado que filhos que se habituem a ver os pais a ler e a estudar, têm mais hipótese de encarar essas actividades como sendo normais na sua vida diária. Como muitas vezes se diz, “uma imagem vale mais do que mil palavras”. Algumas sugestões práticas e úteis para os pais ou encarregados de educação (as quais normalmente escapam às famílias, com as consequências que daí advém são (A Sentinela, 2010:26-28):

- Disponibilizar livros aos filhos, mesmo que ainda não saibam ler;
- Ler em voz alta e de forma entusiástica para os filhos, de forma a ensinar a pronúncia correcta e a reforçar o hábito da leitura;
- Incentivar a participação e conversar sobre o que é lido com os filhos, para que estes se habituem a vocabulário novo e façam aplicação do mesmo;
- Solicitar aos filhos que leiam e incentivá-los a fazer perguntas ou a dar respostas com base no que lêem, para que eles tenham consciência da informação fornecida pelo texto lido e do significado da mesma;
- Treinar os filhos para se concentrarem em poucos conteúdos de uma só vez, aumentando gradualmente a informação considerada à medida que o poder de concentração for sendo maior;
- Tecer comparações por solicitar aos filhos que relacionem o que lêem com aquilo que já sabem;
- Pedir aos filhos que recapitem ou repitam pontos-chave da informação lida e resumam aquilo que leram, para que captem o sentido ou a mensagem principal da informação e a retenham na memória;
- Sugerir que as crianças façam anotações sobre matéria estudada;
- Criar um ambiente favorável para o estudo, como boa iluminação, ventilação, silêncio, conforto e expressões que demonstrem que o período do estudo é agradável e não uma mera obrigação;
- Demonstrar de uma forma clara como a informação lida pode ser utilizada pelos filhos no dia-a-dia.

A leitura e a escrita, mais do que uma consequência da aprendizagem escolar, são cada vez mais a condição para a aprendizagem, uma vez que se aprende a partir da leitura e interpretação de textos. Há como que um efeito cíclico, em que o “desenvolvimento linguístico contribui para a aprendizagem escolar, do mesmo modo que esta aprendizagem vai contribuir para aumentar o desenvolvimento da linguagem” (Villas-Boas, 2010:119). E quanto mais complexa for a estrutura e a semântica da linguagem dos livros estudados na escola, mais dificuldades terá o aluno que não teve uma iniciação à leitura bem sucedida, em contexto familiar.

A reflexão surge a partir das leituras que se fazem. É importante que os encarregados de educação no seio das famílias (pais ou outros) zelem pela criação de condições (ambiente) propícias para o diálogo constante, para a narração de factos e a emissão de opiniões sobre os mesmos. É preciso também estimular o desejo nas crianças para saber mais e, consequentemente, valorizar a leitura de diversos documentos como actividades positivas, cativantes e não como meras obrigações do dia-a-dia. Deste forma, fomenta-se o desejo de ler e por extensão o gosto por novas aprendizagens. Gostar de aprender é meio caminho andado para ser bem sucedido na aprendizagem.

A importância de dar a conhecer vocabulário diversificado, explicitando o seu significado, corrigindo quando se cometem erros na aplicação do mesmo, numa perspectiva de melhoria contínua e de progresso, reflectir-se-á de forma extremamente positiva no desempenho de literacia das crianças e mais tarde na vida adulta.

O diálogo entre pais e filhos no quotidiano é fundamental, se pensarmos para além das questões formais ligadas à narração de factos, à estrutura do discurso ou à variedade do vocabulário utilizado. Falando de situações quotidianas tão simples como as compras, as visitas a um museu, passeios no campo ou outras actividades, podemos ver como o diálogo familiar pode ser enriquecedor para as crianças, mesmo sem saberem ainda ler. Dando o exemplo das compras, é possível “brincar” com a lista de produtos a comprar, deixando que a criança conte os produtos que ainda faltam ou os que já foram comprados, dar a conhecer nomes de alimentos e outros bens e explicar para que servem ou quão bons são para a nutrição e até mesmo associar produtos por categorias (vegetais, frutas, lacticínios, etc). São formas de treinar o raciocínio das crianças e enriquecê-las cognitivamente antes da aprendizagem da leitura, visto que já

se associam palavras oralmente expressas às imagens, aos formatos, às cores, aos padrões, aos conjuntos, às quantidades. A criança pode aprender a contar, por exemplo, sem se dar conta.

Relativamente a contar histórias (como em parte já referimos), é importante que os pais saibam que os filhos devem desfrutar destes momentos, ou seja, considerá-los como momentos agradáveis, nos quais se elogia as crianças, se lê de forma entusiástica, se questiona a opinião das crianças, se relaciona imagens com textos, se compara a história com situações vividas pelas crianças no dia-a-dia. Desta forma as crianças lidam com uma linguagem mais *descontextualizada* e como Teale (cit. in Villas boas, 2010:121) defende, ouvir histórias vai ajudar a criança a “dominar o pensamento reflexivo e desinserido que é tão necessário para o sucesso escolar” e, acrescentamos nós, para a reflexão de cariz autobiográfico, quando forem adultas.

As Câmaras Municipais já começam a ter algum envolvimento na dinamização de actividades em família; as bibliotecas municipais dinamizam momentos de leitura de histórias para as crianças e os pais, como por exemplo acontece com alguma frequência na biblioteca do Fórum Cultural do Seixal. O Plano Nacional de Leitura Ler+ é um bom exemplo do esforço desenvolvido nesta matéria.

Se a escola tem sido, por excelência, o lugar de aprendizagem das competências de literacia, conclui-se que a família é, a priori, o verdadeiro lugar de excelência para o efeito. Contudo, dado que as aprendizagens de muitos pais foram deficientes ou porque não conheceram a escolaridade obrigatória (em Portugal só há cerca de trinta anos ela é uma realidade possível para todas as pessoas), e não tiveram o devido acompanhamento no seio familiar, continuam a cultivar a ideia de que, não havendo sucesso na aquisição das competências de literacia na escola por parte dos filhos, é porque estes são “burros” e, como tal, não aprendem. Se não aprendem, são casos perdidos, aos quais apenas resta a integração no mercado de trabalho. Ora, não há casos perdidos, apenas pessoas perdidas. Além disso, o mercado de trabalho exige cada vez mais competências de literacia. Por isso mesmo, continua a existir em Portugal um desajuste entre a mentalidade parental e as exigências da vida quotidiana dos filhos...

Por outro lado, a emergência do reconhecimento de adquiridos experienciais e mais concretamente os programas de educação e formação de adultos que contemplam cursos EFA e processos RVCC, vieram despertar os adultos para a continuidade das suas aprendizagens e, por outro lado, para reconhecer, validar e certificar os saberes adquiridos em contextos não-formais e informais. Desta forma, o que se tem vindo a notar, através de estudos de impacto feitos nos Centros Novas Oportunidades, é que pais pouco escolarizados, interessados na melhoria da sua qualificação académica, acabam por revelar-se igualmente interessados na qualificação académica dos filhos... Como isto acontece?

Pierre Dominicé afirma que os adultos pensam que estão condenados a não saber. Subestimam o que já aprenderam ao longo das suas vidas. Contudo, eles sabem muitas coisas porque a vida obrigou-os a aprender e a dominar uma série de competências relacionadas com as suas actividades profissionais. Ao reconhecerem o que realmente sabem, os técnicos envolvidos no processo RVCC contribuem para modificar a imagem que os adultos têm de si próprios, e isso torna-se um factor estimulante para desencadear uma formação posterior (continuidade de aprendizagens). A motivação para aprender está fundamentalmente ligada ao reconhecimento pessoal da capacidade como aprendente. À semelhança de França e de outros países, em Portugal, também os pais delegam na escola a tarefa de educar, o que leva a uma separação ou fragmentação entre a vida familiar e a escola. Quando os pais têm uma escolaridade baixa, têm tendência para pensar que *não podem* ajudar as crianças e que as crianças se desligam para pertencer a uma cultura, que já não é a cultura familiar. Por isso mesmo, a mediação do livro e da palavra na vida familiar tem uma dimensão fundamental.

Mas para além da dimensão familiar da aprendizagem, defendemos a sua dimensão comunitária. Sobre a aprendizagem no seio de uma comunidade, Delors (1996:96) expressa que “a educação deriva da vontade de viver juntos e de basear a coesão do grupo num conjunto de projectos comuns: a vida associativa, a pertença a uma comunidade religiosa, os vínculos políticos, concorrem para esta forma de educação.”

Quando abordamos a aprendizagem no seio de uma comunidade, pensamos nela não tanto em termos de uma configuração geográfica ou territorial, mas enquanto *sistema social* – com a sua rede inter-relacional – e como *sentimento de pertença* – implicando

laços de solidariedade e cooperação – (Clark, cit. in Fernandes, 1998:124), ou como Fernandes sintetiza: “a comunidade é caracterizada por tradições culturais, problemas, necessidades, interesses, aspirações e objectivos comuns, que conferem um sentido de pertença ao grupo, viabilizando assim a cooperação em acções partilhadas” (idem:124).

Não queremos aprofundar questões de índole terminológica e/ou conceptual relativamente ao termo *comunidade* ou à expressão *educação comunitária*, mas sim inferir que podemos desde a mais tenra idade desenvolver competências de literacia e de cidadania, junto de outras pessoas fora do contexto familiar, sem considerar a escola ou o trabalho como outros contextos de aprendizagem. Incluímos aqui todo o tipo de movimentos que possam funcionar no espírito da filosofia da educação popular e, como exemplos, podemos apontar movimentos sindicais, pacifistas, anti-racistas, ecologistas, religiosos, políticos, artísticos, entre outros.

E a isto podemos designar como *microrregulação local* de acordo com Barroso (2006: 57), quando fala da influência de “grupos de interesses (políticos, sociais, económicos, religiosos, étnicos, profissionais e outros) organizados, ou não, em associações formais”. Através destes grupos se podem tecer as redes de aprendizagem e *convivialidade* defendidas por Illich, as quais não se têm tecido com sucesso nos contextos escolares, laborais e, numa perspectiva mais geral, nos contextos institucionais controlados por políticas centralizadoras.

Ilustrando, mais uma vez, como as aprendizagens com outros (fora do contexto escolar e laboral) podem ser potenciadoras das competências da literacia e da cidadania, que tanto fazem falta na vida quotidiana e na reflexão autobiográfica com vista à continuidade dos percursos formativos de vida, mencionamos o exemplo das célebres meditações do Imperador Romano Marco Aurélio. Este imperador estóico foi o autor da célebre obra *Meditações*⁷, que retrata um diálogo do autor consigo mesmo. Ele regista as suas inquietações, muitas delas derivadas de acontecimentos dramáticos relacionados com a sua participação em campanhas militares. Contudo, a pretensão do autor consiste em comprovar a fecundidade da filosofia do estoicismo, começando

⁷ <http://classics.mit.edu/Antoninus/meditations.1.one.html> (consultado em 25/02/2010)

exactamente no livro I por descrever todas as aprendizagens que efectuou com vários membros da sua família (avô, bisavô, pai, mãe, irmão), bem como pessoas que o rodearam e foram responsáveis pela sua educação e formação, como os seus tutores e professores, amigos filósofos, o seu secretário, entre outros. É interessante analisar a profundidade das suas reflexões sobre a influência que todas estas pessoas surtiram sobre ele. A título de mera curiosidade deixamos aqui uma pequena fracção das suas meditações (traduzidas):

- 1. A cortesia e a serenidade, aprendi-as eu, primeiro, com o meu avô.*
 - 2. A virilidade sem alardes, aprendi-a com aquilo que ouvi dizer e recordo do meu pai .*
 - 3. A minha mãe deu-me um exemplo de piedade e generosidade, de como evitar a crueldade — não só nos actos, mas também em pensamento — e de uma simplicidade de vida completamente diferente daquilo que é habitual nos ricos.*
 - 4. Ao meu bisavô fiquei a dever o conselho de que dispensasse a educação da escola e, em vez disso, tivesse bons mestres em casa — e de que me capacitasse de que não se devem regatear quaisquer despesas para este fim.*
- (...)
- 6. Graças a Diogneto aprendi a não me deixar absorver por actividades triviais; a ser céptico em relação a feiticeiros e milagreiros com as suas histórias de encantamentos, exorcismos e quejandos; a evitar as lutas de galos e outras distrações semelhantes; a não ficar ofendido com a franqueza; a familiarizar-me com a filosofia, começando por Bacchio e passando depois para Tandasis e Marciano; a redigir composições, logo em pequeno; a ser entusiasta do uso do leito de tábuas e pele, bem como de outros rigores da disciplina grega.*

E como refere Ávila (2008:231):

Tudo isto reforça a importância dos processos de aprendizagem informal, não formal e formal que ao longo da vida podem ter lugar e chama a atenção, uma vez mais, para um entendimento da literacia enquanto competência que se desenvolve, e actualiza, através da prática: nas sociedades contemporâneas as capacidades de processamento da informação escrita estão ancoradas em práticas e hábitos quotidianos, os quais por sua vez reforçam, e actualizam, as disposições e as competências que os sustentam.

Podemos confirmar pela experiência de trabalho nos Centros Novas Oportunidades que, se os processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais permitem aferir o nível de competências de literacia desenvolvidos pelos adultos ao

longo da vida, simultaneamente contribuem para o desenvolvimento de algumas dessas competências e incentivam às práticas quotidianas que implicam estas últimas, mesmo depois dos processos terem terminado.

Através desta reflexão sobre a literacia, também podemos deduzir que, para os profissionais de RVC ajudarem a colmatar as lacunas na formação de base dos adultos que frequentam os processos de RVCC, por vezes, também têm que lutar contra as suas próprias lacunas, advindas de uma trajectória educativa familiar e comunitária menos ricas, que por vezes são deficientemente preenchidas por um percurso académico mais longo, formação e práticas profissionais.

Quanto à autonomia e motivação, antes de mais, gostaríamos de partilhar uma caracterização que Luís Bento faz do cidadão português, inspirado pela comunicação “Os Elementos Fundamentais da Cultura Portuguesa” do Prof. Jorge Dias, português, antropólogo, no I Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros, em 1950. Esta caracterização vai ao encontro dos comportamentos assumidos pelos adultos que frequentam um Centro Novas Oportunidades e, não sendo necessariamente uma caracterização negativa ou positiva, ilustra bem a abordagem que por vezes é feita na construção do portefólio reflexivo de aprendizagens. Um desafio para o adulto que faz o reconhecimento dos seus adquiridos experienciais e outro desafio para quem o acompanha nesta viagem. Independentemente de trabalharmos com pessoas de outras nacionalidades e etnias, segue-se a descrição feita por Luís Bento (Bento e Salgado, 2001:144):

O português é...

Um misto de sonhador e de homem de acção, ou seja, um sonhador activo com sentido prático e realista. Alimenta-se do sonho, porque é mais idealista, emotivo e imaginativo do que homem de reflexão.

Despreza o interesse mesquinho e o utilitarismo puro, mas, paradoxalmente, cultiva o gosto pela ostentação e pelo luxo.

É profundamente humano, sensível, amoroso e bondoso, sem ser fraco.

Não gosta de fazer sofrer e evita os conflitos, mas, ferido no seu orgulho, pode ser violento e cruel.

Possui forte crença no milagre e nas soluções milagrosas, mesmo sabendo que elas não vão acontecer.

Sem perder o seu carácter, adapta-se facilmente a novas ideias, coisas e seres.

Tem um vivo sentido telúrico e um fundo contemplativo e poético em relação à natureza.

É um pouco inibido, por vezes devido ao grande medo da opinião alheia e de cair no ridículo.

Apesar de fortemente individualista, possui um notável fundo de solidariedade humana. Não tem grande sentido de humor, mas revela uma ironia e um espírito trocista por vezes cortante.

Tem um sentido exagerado de crítica e emite juízos por tudo e por nada.

É fatalista, poético e aventureiro, expressando a contradição desses sentimentos através da saudade e da inquietude.

Tem enormes qualidades de abnegação, sacrifício e coragem.

Não sabe viver sem sonho e sem glória, ambicionando sempre poder ser herói de qualquer coisa.

O que antecede não pretende ser uma definição de grande sentido científico, antes se enquadra numa visão muito prática, muito cheia de senso-comum, daquilo que a uns têm chamado a alma portuguesa e outros, talvez mais eruditos, a personalidade do povo português.

Apesar disso, não deixa de ser um bom instrumento de reflexão.

É este o nosso jeito de ser, a nossa forma, o nosso feitio.

Vamos aprender a gostar de ser assim!

Considerando a questão da autonomia uma questão central, frisamos um paradoxo que nos vem à mente. Paulo Freire (cit. in Finger & Asún, 2003:78) defende uma pedagogia para a libertação daqueles que estavam interior e culturalmente oprimidos, com vista à conscientização (consciência crítica) e à prática crítica que permitisse a intervenção pacífica do ponto de vista social para o desenvolvimento rural, a solução de problemas ligados à migração e outras situações desumanizadoras, fruto de “relações de poder injustas”. Sabemos que Paulo Freire se preocupou com a situação das populações não alfabetizadas, de terras outrora colonizadas, que muito valorizariam o acesso à educação, com vista ao exercício dos seus direitos cívicos para a transformação social.

Hoje em dia, no contexto nacional, deparamo-nos com o fácil acesso à educação e mais concretamente à alfabetização e à informação, todavia, aparentemente as pessoas não lhe atribuem o devido valor e, frequentemente, demonstram falta de empenho nesta matéria. Referimo-nos às várias oportunidades criadas com o

Programa Novas Oportunidades e, em especial, ao processo de reconhecimento e validação de adquiridos. Neste caso, urge uma pedagogia para a *libertação*, não do *oprimido*, mas sim do *indolente*. As relações de poder continuam a ser injustas, as oportunidades de valorização pessoal, académica, formativa e profissional não são as mesmas, entre grupos socioeconómicos diferentes, bem como regiões do país. Contudo, falamos da realidade que melhor conhecemos: o litoral sul do país, onde o acesso à educação continua a ser privilegiado. A história de insucesso escolar e má formação de base continua a influenciar, em grande medida, a postura que as pessoas têm, quer relativamente ao seu percurso educativo, quer à sua consciência crítica com vista à criação de alternativas viáveis que, do ponto de vista da intervenção cívica, possam ser benéficos nas mais variadas matérias (escola, trabalho, crise financeira, partilha multicultural, entre outras questões). Falta, por vezes, a crítica consciente, com conhecimento de causa. Falta a vontade de conhecer, aprender, reflectir e agir.

Mesmo a propósito, vem a reflexão de Teresa Lopes (Bento e Salgado, 2001:181) numa abordagem, algo irónica, à questão da autonomia, que só vem sublinhar o papel importante dos técnicos que acolhem e trabalham com os adultos nos CNO:

Ao procurar na internet material sobre "autonomia", encontrei um site sobre inteligência artificial que define "sistemas autónomos" como sistemas tolerantes a perturbações inesperadas, com capacidade de adaptação a mudanças nos seus ambientes e capazes de manter o equilíbrio entre diversidade e estabilidade no seu comportamento. Um "agente autónomo" é descrito como um sistema informático que:

- Opera sem intervenção humana directa ou de outros, e tem controlo sobre as suas acções ou estado interno;*
- Mantém a capacidade social para interagir com outros agentes (e possivelmente com humanos) através de uma linguagem adequada;*
- É reactivo ao ambiente (a saber: o mundo físico, uma interface gráfica, um grupo de outros agentes, a internet, ou talvez todos eles combinados), e responder em tempo útil a modificações desse ambiente;*
- É pró-activo: não age simplesmente em resposta ao ambiente mas tem um comportamento activo orientado por objectivos.*

Estranho mundo este, em que nos preocupamos em desenvolver máquinas que nos distraem do nosso direito (e dever, digo eu...) de nos tornarmos seres autónomos, seres em constante reacção e interacção com o meio e com os outros humanos...

Escusado será dizer que os adultos têm muito a melhorar no que toca à última característica de um sistema informático: a pró-actividade. Por vezes, também não têm “controlo sobre as suas acções ou estado interno”, o que lhes impede de atingir determinados objectivos. A autonomia, a eficiência (gestão de recursos), a eficácia (resultados) ficam comprometidas em projectos como a construção de um portefólio reflexivo de competências, com vista à validação de competências... Isso fica patente no pouco brio que, por vezes, está patente na apresentação de um portefólio, no pouco empenho no desenvolvimento da narrativa autobiográfica, na pouca preocupação em evidenciar as competências através de outros documentos, nas ausências em sessões de reconhecimento, no não cumprimento de datas de sessões de acompanhamento ou de entrega do PRA, na falta de participação nas sessões de partilha de experiências e texto já escrito, entre outras situações verificadas com frequência.

Falamos de activos empregados que alegam ter pouco tempo (o que entendemos apesar do processo RVCC ser um processo bem mais flexível nesta matéria), e curiosamente, a experiência diz-nos que estas situações se agudizam entre os activos desempregados... Terão mais tempo, mas estarão mais desmotivados e terão menos auto-estima. A verdade é que a imagem “facilitista” do processo RVCC que muitos têm, convence-os à partida de que o processo não merece o seu melhor, e outros há que não acreditam no melhor que têm para dar. Por isso pensamos que slogans como “Querer Aprender” (Leitão, s.d) funcionam melhor do que “Aprender Compensa”, que muitas vezes não é entendido como a oportunidade de demonstrar de forma esforçada o que se aprendeu ao longo da vida (uma ideia óbvia), mas sim como uma solução à margem do sistema de ensino que “ensina” mais rapidamente e confere o tão valioso documento: o diploma.

O Papel do Profissional de RVC

Apela-se tanto à autonomia do adulto na construção do seu portefólio reflexivo de aprendizagens, mas a verdade é que este apelo não é lógico nem coerente considerando o que tem sido escrito sobre o desafio da reflexão, a destrição das competências e a preparação necessária de técnicos habilitados para acompanhar os adultos no processo de reconhecimento de adquiridos.

O relato autobiográfico será livre e independente por parte do adulto e, nesse sentido, será considerado um relato autónomo, contudo aspectos como o sentido, a clareza e a coerência de conteúdos requerem um trabalho conjunto, uma cooperação entre o adulto participante e o profissional RVC, no fundo aquilo que Pineau designa por modelo interactivo ou dialógico que “trabalha uma nova relação de lugar entre profissionais e sujeitos por uma co-construção de sentido” e no qual “o sentido não é redutível à consciência dos autores nem à análise dos pesquisadores” (Pineau, 2006:341).

Conferir a “autonomia total” ao adulto, é querer fazer dele um perito relativamente aos princípios que devem guiar o reconhecimento de adquiridos. Qualquer adulto será naturalmente “perito” em reconhecer os seus adquiridos, mas o processo de reflexão e explicitação exige mais do que simplesmente recordar vivências. Queremos com isto dizer que, os adultos podem ser especialistas em diversas áreas do conhecimento e têm capacidade reflexiva, porém não dominam os conceitos teóricos que lhes permitem operacionalizar, de forma não assistida, a transmissão dos seus saberes experienciais. Sem dúvida, o envolvimento do adulto num percurso formativo subsequente ao reconhecimento de adquiridos experienciais (no caso de uma certificação parcial), depende em grande parte do apoio e orientação prestados durante o balanço de competências, nomeadamente por identificá-las e justificar a sua validação de forma clara (Pires, 2007:14).

O que temos observado e ouvido muitas vezes (em conversas informais, momentos de partilha em formação de profissionais e opiniões emitidas por adultos que supostamente conhecem diferentes métodos de trabalho de diferentes centros) é que a escassez de tempo e de recursos humanos, bem como algumas metas físicas comprometem a missão da orientação técnica dos adultos. Não nos cabe a nós, sem um estudo empírico bem fundamentado, dissertar sobre esta questão, nem é esse o nosso objectivo neste trabalho, contudo, é inegável que a “massificação” do processo RVCC, apesar do aumento significativo de equipas técnicas nos centros, trouxe muitos desafios.

Entre várias conclusões da conferência “Teachers and Trainers at the Heart of Innovation and VET Reforms” do CEDEFOP, na Grécia, em Fevereiro de 2009, realçamos o facto dos professores e formadores estarem a mudar de papéis e não

estarem a receber a atenção que isso requer, e que estes podem ser uma fonte de conhecimento para a definição de políticas na área da educação e formação. Também se concluiu o facto destes profissionais terem que desenvolver para além das competências pedagógicas, as competências transversais como a habilidade para trabalhar em equipa e cooperar com diversos profissionais na área da educação, em instituições públicas e no mundo do trabalho. Relativamente a este último ponto, é importante que os técnicos envolvidos nos processos RVCC tenham um contacto próximo com o mundo do trabalho dos adultos, a fim de ficarem com uma noção das competências que se podem adquirir e desenvolver e aferir se os adultos as possuem. Esta aproximação ao mundo do trabalho torna-se tanto mais importante, pelo facto de estarmos num cenário de mudança constante, quer em termos de gestão estratégica, quer de métodos de trabalho e tecnologia implicada.

Ora, face à emergência do mais recente papel no plano do reconhecimento de adquiridos – o profissional de RVC – e considerando a transversalidade que este papel deve ter ao longo de todo o processo, queremos reabilitá-lo e valorizá-lo enquanto orientador dos adultos no processo RVCC, como uma mais-valia para a garantia da eficácia do mesmo. Temos esta intenção, jamais querendo subestimar o papel de outros técnicos intervenientes nos centros, como os formadores das áreas de competência-chave ou os técnicos de diagnóstico e encaminhamento, mas reforçando o papel transversal e multifacetado inerente ao profissional de RVC, desde o princípio do projecto de reconhecimento de adquiridos.

Todavia, quando afirmamos que queremos reabilitar o papel dos profissionais de RVC, queremos dizer que reconhecemos que o cargo de profissional de RVC foi pensado não só para ser desempenhado por alguém com formação base na área das Ciências Sociais, mas também com perfil para desempenhar diversos papeis, que permitam a compreensão dos contextos socioeconómicos dos adultos, os processos cognitivos e afectivos envolvidos no reconhecimento de adquiridos, os conceitos teóricos associados ao RVCC, o conhecimento vasto sobre diversas áreas do conhecimento e nomeadamente de diferentes actividades profissionais (para além dos referenciais de competências), o conhecimento sobre as alternativas formativas e as melhores estratégias a adoptar no mercado de trabalho e, não menos importante, a articulação feita entre os adultos e equipas formativas multidisciplinares.

De alguma forma este papel vem colmatar as lacunas que os formadores das equipas têm, pelo desconhecimento das bases teóricas do reconhecimento de adquiridos, da corrente de Histórias de Vida, método autobiográfico e balanço de competências. E neste sentido Pires (2007:17), ao defender a necessidade de formação para todos os agentes implicados nos processos de reconhecimento e validação de adquiridos, refere o papel fundamental dos profissionais (formadores, profissionais RVC e outros) para a valorização dos adquiridos experienciais das pessoas, a elevação da sua auto-estima, a tomada de consciência e explicitação das aprendizagens e até para a “reconciliação da pessoa com a sua trajectória de vida”, por vezes altamente estigmatizada pelo abandono escolar precoce. E para isso não chegam a técnica ou os instrumentos de balanço de competências eficientes mas é tanto ou mais importante o “papel mediador, formativo, mobilizador da autonomia e de novas dinâmicas de aprendizagem”, bem como “qualidades humanas de escuta e valorização do outro”.

Aqui lembramos as figuras antropológicas mencionadas por Josso (2002:122,123), que podem muito bem corresponder aos papéis desempenhados pelo profissional de RVC ao longo do acompanhamento dos adultos em processo, como a do *Amador* que gosta de ouvir as histórias de vida, pelo percurso que pode fazer à medida que são contadas, pela sua singularidade; a figura do *Ancião* que é evocada pela experiência do contacto com outras histórias e que lhe permite utilizar alguns elementos comportamentais de outras pessoas (como resistências, receios, entre outros) para compreender, desdramatizar e/ou encorajar a pessoa que está a escutar no momento presente; o *Passador* indica que o profissional pode conhecer vários caminhos possíveis para a viagem que o adulto faz enquanto narrador de um percurso de vida, mas ele apenas os assinala, na medida em que apenas o adulto está em condições de decidir por onde deseja ir e onde pretende chegar. O *Animador* corresponde à capacidade de improviso que o profissional de RVC tem que ter para aproveitar as diferentes personalidades, experiências, formas de expressão, perspectivas de vida, a fim de animar em grupo ou individualmente o trabalho autobiográfico, tornando-o uma experiência única, agradável e dinâmica. Por isso nenhuma sessão de reconhecimento em grupo ou individual é igual. No fundo, Carl Rogers também se referia a esta capacidade ao falar sobre o papel do facilitador e que Finger e Asún (2003:64) descrevem como sendo capaz de “reduzir os seus juízos de valor ao mínimo, aceitar as atitudes emocionais e intelectuais de cada pessoa, prestar atenção a sentimentos ocultos e torná-los

explícitos, além de ter de estar consciente dos seus limites na promoção de tal aprendizagem e crescimento.”

A verdade é que surgiu uma vaga de novos profissionais de RVC que não têm o perfil para desempenhar funções e verifica-se um aproveitamento do mercado da formação (cursos para profissionais RVC) que, em nosso entender faz parte do que Lima (Canário e Cabrito, 2005:43) designa como “«mercado da aprendizagem», que se encontra em plena fase de expansão”. Verificamos com alguma frequência na Internet, que algumas pessoas, uma vez seleccionadas para trabalhar num CNO, como profissionais de RVC, revelam que não sabem o que vão fazer e como fazer, e que outros profissionais de RVC já no exercício de funções tentam dar “receitas” rápidas para dominar o “ofício”. Se na realidade alguns esforços têm sido feitos para proporcionar momentos formativos em grandes auditórios (face ao elevado número de profissionais de RVC existentes), esses momentos em nada se comparam à formação em pequenos grupos, mais personalizada e mais direccionada para o que realmente é o reconhecimento de adquiridos e o que se exige dos técnicos que intervêm num balanço de competências, que foi dinamizada pela ANEFA entre 2001 e 2002. Relativamente a essa altura, Maria do Loreto, num debate publicado na revista Aprender ao Longo da Vida lembra que (p.46):

Houve uma grande aposta na formação desses profissionais (profissionais de RVC). Havia consciência de que havia uma profissão emergente que era necessário criar, e encontrar o que são as competências destes novos profissionais. (...) Acho que, neste momento, o grande risco é tornar-se tão central a obsessão da certificação que se esquece tudo o resto. Abrem-se centros, há pessoas que vão fazer esse trabalho e vão fazê-lo a partir de um perfil de formação inicial em psicologia ou ciências da educação, como, se, automaticamente, as pessoas pudessem acompanhar adultos neste processo de conhecimento de si, para poder ser reconhecido socialmente. É muito importante insistir numa formação séria de profissionais destes novos centros.

A prova da importância da experiência para além de uma mera licenciatura na área das Ciências Sociais está presente no Roteiro Estruturante publicado pela ANEFA e adoptado pela DGFV (Leitão, 2002:38), que afirma que o perfil de entrada dos profissionais de RVC deve incluir: “Formação de base na área das Ciências Sociais ou Humanas, experiência profissional *relevante e comprovada* na utilização da

metodologia de balanço de competências e Histórias de Vida, *ligação efectiva* à realidade local onde está inserido o Centro RVCC e experiência profissional de trabalho com adultos.” Curiosamente, mais tarde, na Portaria n.º 86/2007, de 12 de Janeiro, refere-se simplesmente, de uma forma vaga, que “o profissional de RVC deve ser detentor de habilitação académica de nível superior, estabelecendo-se como *factor preferencial* o conhecimento das metodologias e a experiência profissional em educação e formação de adultos.” Entendemos que o *factor preferencial* é um factor fundamental que não pode ser descurado, o que de alguma forma parece ter sido considerado na portaria 370/2008, de 21 de Maio, na qual o n.º 2, do artigo 10.º, volta a frisar que o profissional de RVC deve “possuir conhecimento das metodologias adequadas e experiência no domínio da educação e formação de adultos, nomeadamente no desenvolvimento de balanços de competências e construção de portefólios reflexivos de aprendizagens.”

Porém, não podemos deixar de afirmar que as competências base e transversais que dizem respeito, quer à literacia, quer à capacidade de interagir em equipa de trabalho e com os adultos participantes no processo, de forma bem sucedida, são critérios fundamentais para um profissional de RVC. Como tal, a importância do seu percurso formativo no âmbito familiar e comunitário, para além da formação escolar e profissional, revestem-se de tanta importância para o seu desempenho na orientação de uma narrativa autobiográfica de um adulto, da mesma forma que para o adulto são factores que condicionam a sua capacidade de reflexão e narração.

Se a nossa prioridade é deixar clara a missão dos profissionais de RVC no âmbito do reconhecimento de adquiridos e qual o perfil que devem ter para empreender essa missão, não podemos ignorar que a conjuntura actual não permite o exercício pleno das funções previstas para estes profissionais. Como já havíamos em parte abordado na problemática deste relatório, algumas mudanças se vieram a fazer sentir naquele que seria o exercício típico de funções de um profissional de RVC, como passamos a aprofundar.

Dados os concursos para a contratação de profissionais de RVC (que até então trabalhavam a recibos verdes), no seio de ambas as redes de CNO, escolar e IEFP, no ano 2008, pelo menos nos CNO da rede IEFP, a experiência diz-nos que as relações entre profissionais de RVC e formadores passaram a ter um carácter hierárquico

vertical, uma vez que os profissionais passaram a ser encarados como coordenadores de equipa e acumularam tarefas inerentes ao seu novo estatuto como funcionários dos centros. Não dissertaremos sobre os “sintomas” comuns dos profissionais de RVC, em resultado da reacção menos favorável de colegas formadores, que não estavam preparados para deixar de ter uma relação paritária na equipa e condições contratuais diferentes. Daqui, resultaram diferenças significativas no que toca à delegação de tarefas no seio das equipas, em função da maior ou menor assertividade e capacidade de liderança dos “recém” coordenadores: os profissionais de RVC.

Acrescente-se que surgiram propostas de Dossier Técnico-Pedagógico por parte da ANQ e do IEFP, com outras exigências de fundo burocrático e administrativo, que mais uma vez tiveram que ser contempladas pelos profissionais de RVC, em articulação com as suas equipas formativas (actas de sessão de validação, actas de sessão de júri, actas das reuniões da equipa, planos de desenvolvimento pessoal e social, planos pessoais de qualificação, entre outros documentos), em virtude de não haver um técnico administrativo para cada equipa.

Directrizes e Orientações Técnicas surgiram para regular o processo RVCC, quer em relação à validação das aprendizagens formais e da língua estrangeira, quer em relação ao estado dos processos dos adultos (suspensão, transferência, desistência, encaminhamento para formação modular ou EFA). Consequentemente, ofícios têm que ser redigidos para os adultos em diversas situações, para acautelar desistências não justificadas ou autorizadas pelos mesmos, ou alertá-los relativamente ao estado do seu processo na base de dados SIGO, cujos Guias de Utilização já foram revistos para a sua operacionalização e em função da actualização da base. Acrescentámos (pelo elevado número de adultos em processo a dada altura) uma base de dados da equipa técnico-pedagógica, outra de gestão de grupos das várias equipas do CNO, bem como do encaminhamento de adultos em processo para formação modular de língua estrangeira e, mais recentemente, acrescentou-se a inserção de dados na base comum aos centros de emprego – SGFOR.

É fundamental esclarecer o que estava previsto em termos de conteúdo funcional para o profissional de RVC, enquanto figura emergente num cenário igualmente inovador – o do reconhecimento de adquiridos. O Roteiro Estruturante (Leitão, 2002:38) menciona que, no conteúdo funcional do profissional de RVC deve incluir-se acções como:

- Informar, *aconselhar e acompanhar o candidato na definição* do seu percurso no Centro RVCC;
- *Orientar* o processo de reconhecimento de competências adquiridas, *apoiar o candidato na apresentação* da candidatura ao processo de validação;
- *Identificar as necessidades de formação* e incentivar o desenvolvimento das competências pessoais, profissionais e sociais dos RH do centro;
- Interpretar o Referencial de Competências-Chave e procurar as suas relações internas;
- Trabalhar em *colaboração estreita com os formadores* e o júri de validação.

A Portaria n.º 86/2007, de 12 de Janeiro (já mencionada), que faz a alteração à Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, no aditamento do Artigo 2.º, 11.º-A, sobre a Equipa técnico-pedagógica, no ponto 6, refere que: “O profissional de RVCC é o membro da equipa que, através da interpretação do referencial de competências chave, em articulação com os formadores, *acompanha o candidato no processo* de evidenciação e validação de competências.”

A Carta de Qualidade dos CNO (Canelas, 2007:16) enfatiza o papel transversal do profissional de RVC no processo RVCC ao afirmar:

A seguir a esta apresentação pode dar-se início à descodificação do Referencial de Competências-Chave (nível básico ou nível secundário) / Referencial do RVCC Profissional. Este trabalho é desenvolvido pelos profissionais de RVC e pelos formadores que, para o efeito, organizam sessões de trabalho individuais, em pequenos grupos e/ou em grupos alargados de adultos. De seguida, os profissionais de RVC iniciam as sessões de balanço de competências com os adultos, de forma individual, ou em pequenos grupos. As sessões baseiam-se na mobilização de um conjunto de instrumentos, que devem ser adaptados, caso a caso, em função das experiências significativas e dos interesses específicos de cada adulto. Toda a actividade desenvolvida vai resultando na construção/reconstrução do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) do adulto de forma mais ou menos apoiada pela equipa técnico-pedagógica, consoante a autonomia que cada um destes revele.

A Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio, menciona de forma clara os conteúdos funcionais de todos os elementos das equipas dos CNO, sendo que relativamente ao profissional de RVC, o artigo 10º enumera várias funções:

- a) Participar nas etapas de diagnóstico e de encaminhamento, sempre que tal se revele necessário;
- b) *Acompanhar e apoiar os adultos* na construção de portefólios reflexivos de aprendizagens, *em estreita articulação com os formadores*, através de metodologias biográficas especializadas, tais como o balanço de competências ou as histórias de vida;
- c) *Conduzir, em articulação com os formadores*, a identificação das necessidades de formação dos adultos ao longo do processo de reconhecimento e validação de competências, encaminhando-os para outras ofertas formativas, nomeadamente para cursos de educação e formação de adultos ou formações modulares, disponibilizadas por entidades formadoras externas ou para formação complementar, de carácter residual e realizada no próprio centro, após a validação de competências e a sua certificação;
- d) *Dinamizar o trabalho dos formadores* no âmbito dos processos de reconhecimento e validação de competências desenvolvidos;
- e) Organizar, conjuntamente com os elementos da equipa do centro que intervêm nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e com o avaliador externo, os júris de certificação, participando nos mesmos.

O site da ANQ <http://www.anq.gov.pt/default.aspx> basicamente reitera o exposto pela Portaria n.º 370/2008.

Através de várias fontes por nós consultadas, percebemos que cabia ao profissional de RVC acompanhar o adulto ao longo de todo o processo, orientando-o na construção do portefólio reflexivo de aprendizagens e conduzindo o balanço de competências em estreita articulação com os formadores. Pelas razões já por nós expostas, fazia todo o sentido que assim fosse. Muito embora, a tónica deste cargo não esteja desde a sua génese, na liderança de uma equipa formativa, mas sim na “colaboração estreita” com essa equipa, numa relação paritária e horizontal do ponto de vista hierárquico, e não propriamente vertical, entendemos que é natural (sobretudo face ao elevado número de equipas técnico-pedagógicas a serem coordenadas num só CNO) que em cada equipa o profissional de RVC assuma um papel de coordenação de actividades, até pela transversalidade da sua actuação.

Porém, a coordenação e a intervenção constante no processo dos adultos fica comprometida ou alterada, pelo facto de o profissional de RVC assumir também actividades de índole administrativa. E relativamente a esta última, temos informação suficientemente esclarecedora. Existe uma figura importante que possivelmente, face ao volume crescente de trabalho nos CNO, não se pode resumir a um recurso mas a mais recursos humanos – o Técnico Administrativo. Relativamente ao seu papel o Roteiro Estruturante (Leitão, 2002:39) refere que “deve desenvolver todas as actividades administrativas e de secretariado”. Também a Portaria n.º 370/2008, no artigo 12.º afirma que este técnico:

(...) procede, sob a orientação do coordenador, do técnico de diagnóstico e encaminhamento e do profissional de RVC, ao acolhimento dos adultos no Centro Novas Oportunidades, apoiando, no plano administrativo-financeiro, a actividade do centro, nomeadamente e sempre que aplicável, através do registo dessa actividade no Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa, abreviadamente designado por SIGO.

Parece-nos que deve haver uma reflexão séria sobre os papéis desempenhados e os conteúdos funcionais, a fim de se libertar os profissionais de RVC para a sua verdadeira missão. Neste momento, os profissionais de RVC correm o risco de ser técnicos administrativos de “luxo”, sem qualquer desprimor para aqueles que deveriam ser os verdadeiros técnicos administrativos. Falamos de afectar os recursos humanos onde são mais necessários e aproveitar todas as suas potencialidades. O que um profissional de RVC não pode ser é “Super-Homem” ou “Super-Mulher”, onnipresente e onipotente.

A partir do momento em que se desvirtua o papel do profissional de RVC, seja pelas diferenças de carácter contratual, ou pela orgânica funcional interna dos centros, os profissionais de RVC, de uma forma ou de outra, progressivamente, sentem-se obrigados a focar a sua atenção nos formadores, nos processos técnico-pedagógicos e na gestão de bases de dados, e não propriamente no elemento que deveria ser central nas suas funções quotidianas: os adultos. É por isso mesmo que sentimos que este trabalho vai ao encontro de uma realidade que já existiu e que urge existir, para bem dos que pretendem frequentar um processo RVCC sustentado e credível...

A Caminhada da Corrente de Histórias de Vida para a Compreensão da Formação/Aprendizagem Experiencial

1. Eu Conto

Chakall é um cozinheiro conhecido em Portugal e em vários países do mundo. Embora (segundo ele) tenha nascido na Argentina e tenha origem galega, suíço-alemã, basca francesa, italiana e indígena do Norte da Argentina, e tenha viajado pelo mundo inteiro, escolheu Portugal para viver. Tendo recentemente lançado o livro “Cozinha Divina” com receitas que resultam da experiência acumulada pelas muitas viagens que realizou, não podíamos deixar de referir a originalidade com que este Chef apresenta as suas receitas, por um lado materializando a mistura de saberes gastronómicos de países e culturas diferentes, por outro (e este é o que mais nos interessa neste trabalho) a narrativa de experiências da sua vida, que vai fazendo ao longo do livro, desde a mais tenra infância até à idade adulta, as quais lhe permitiram ser e fazer o que faz hoje.

Com o relato de Chakall constatamos a importância de aspectos que são importantes para o reconhecimento de adquiridos:

- As recordações mais antigas, as vivências da infância são extremamente importantes para compreender as vocações, as acções, as reacções dos indivíduos enquanto adultos.

“A minha primeira recordação é dos meus três ou quatro anos. Recordo-me de estar de pé em cima de um banco para chegar à mesa de madeira do restaurante da minha mãe, que, como vim a saber casualmente muitos anos depois, era a mesa em que eu tinha nascido” (Chakall, 2007:41).

- A importância da observação, dos estímulos visuais, auditivos, cinestésicos e olfactivos.

“Lembro-me de uma senhora vestida de branco que trabalhava pacientemente no restaurante e que, como se fosse uma máquina, agarrava bocados de massa e estendia-os em cima da mesa separados uns dos outros (...) mexia os dedos de um

modo estranho mas maravilhoso sobre o fio dos folhados e uma verdadeira obra de arte ficava pronta. (...) Na minha pequena e pouco desenvolvida mente era como se estivesse a ver um jogo de *PlayStation* que no fim de toda aquela exibição teatral se poderia comer” (idem).

➤ A tendência inata para a aprendizagem na acção. Aprendendo fazendo.

“Eu queria fazer um folhado, queria aprender a arte de fazer folhados, pois não se tratava de trabalho, pelo contrário, estava perante as duas coisas que mais me interessavam na minha curta vida: comer e brincar ou brincar e comer” (idem).

➤ A inevitável existência de momentos marcantes no nosso percurso de vida, que nos ensinam e influenciam as nossas decisões futuras.

“Penso que foi nessa altura que a cozinha-comida-brincadeira provocou em mim um *clic* difícil de esquecer. Esta é a minha história, ao contrário de muitas outras pessoas que aprenderam com os avós (...). A partir daquele momento a cozinha deu-me uma piscadela de olho cúmplice” (Chakall, 2007:42).

➤ As diversas vivências que, devidamente reflectidas pelo adulto, transformam-se em adquiridos experienciais transversais que não só contribuem para o desempenho actual, como curiosamente podem condicionar o seu comportamento.

“Antes dos dez anos, havia trabalhado e brincado em vários lugares da equipa, tais como empregado de mesa, ajudante de cozinha, lavador de pratos (não muito bem lavados), enfim, tudo ou quase tudo, excepto fritar. A minha mãe não gostava que as crianças estivessem perto do azeite, e talvez por esta razão ainda hoje não frito alimentos com muita assiduidade” (idem).

➤ Também se depreende destas últimas palavras de Chakall que nenhuma experiência de vida deve ser desconsiderada ou subestimada. As vivências, desde que sejam alvo de reflexão, podem atribuir mais significado ao trajecto de vida de um adulto.

Muito embora Chakall tivesse sido ainda jornalista na Argentina, o gosto pela culinária “falou mais alto” e como se pode perceber, a sua carreira actual tem

muito a ver com as recordações mais remotas da sua infância. Curiosamente, através de fotografias, ele revela que reproduz com os seus filhos ainda pequenos, cenas semelhantes às aquelas que descrevemos. Quem sabe, se as memórias destes momentos não influenciarão a vida familiar e a carreira deles quando forem adultos?

➤ Consideramos muito interessante também a forma como este Chef aborda pelo senso comum o que é defendido por Dewey e outros, relativamente à aprendizagem experiencial (Chakall, 2007:48):

“Não se deve esquecer que a cozinha é experiência e erro, e é melhor enganarmos-nos algumas vezes para descobrir por que razão as coisas acontecem, pois não é só por virem escritas num livro.”

Abordando ainda no seu livro aquilo a que Chakall designa de “a minha segunda educação de influência oriental”, ao revelar o contacto próximo que teve a partir dos 8 anos de idade com a culinária de um casal (com ascendência portuguesa pela parte feminina e libanesa pela parte masculina) que o acolheu, ele concluiu (Chakall, 2007:70):

“ À minha mistura multieuropeia de espanhol, francês, italiano e suíço-alemão, com qualquer coisa de índio, faltava um toque de bacalhau e uma pitada de cominhos para romper as primeiras fronteiras. Como é evidente, não sentia todas estas coisas de uma maneira tão linear como as estou a contar, mas consigo explicá-las ao fechar os olhos e remexer no passado. Pode parecer literário dizer isto, mas não o é, pois as crianças são esponjas que absorvem tudo e que, tal como as esponjas, não raciocinam e não sabem o que absorveram até que um dia se lhes depara uma qualquer situação que permite constatar aquilo que se absorveu.”

Deste último trecho do seu relato, pode inferir-se o valor do convívio multicultural e das memórias de infância que marcam o comportamento de um adulto, fenómenos que a psicologia tão bem explica.

Os relatos de vida registados na biblioteca mais condensada do mundo (66 livros agregados num só) – a Bíblia – e livros como “Cisnes Selvagens – Três Filhas da China” de Jung Chang, “Casei com um Massai” de Corinne Hofmann, “Sobrevivi” de

Immaculée Ilibagiza com Steve Erwin, “O Silêncio das Lágrimas” de Fauziya Kassindja, “Pesadelo no Irão” de Cherry Mostesha, entre muitos outros, são apenas alguns que nos ajudam a entender de quanto valor se reveste a narrativa de uma história de vida, desde os aspectos da endoculturação na tenra infância, até às aprendizagens da vida adulta no presente. Se uma narrativa na primeira pessoa (narrativa autobiográfica) pode contribuir para a autoformação e para a aprendizagem de outrem, o mesmo se dá com as narrativas biográficas, como se exemplifica a seguir.

2. Outro Conta

Josso ao expressar-se sobre a utilização do trabalho biográfico, aprofunda as potencialidades do mesmo ao afirmar que se trata de um “instrumento de identificação dos preconceitos, das convicções, das representações, dos sistemas interpretativos nos seus contextos de constituição, no seus acontecimentos e situações da vida em que são tecidas as dimensões individuais e colectivas, psicossomáticas, sociais e culturais das nossas actividades, das nossas interacções e das nossas representações” (Josso, 2002:105).

A corrente das Histórias de Vida mostra como nos formamos através das experiências de vida e concluímos que também as histórias de vida de outras pessoas nos podem ensinar e até formar em diversas vertentes da vida (saber, saber-fazer ou saber-ser/estar). A aprendizagem experiencial começa na leitura destas histórias e termina na reflexão e na capacidade de aplicar as ilações que delas tiramos na nossa vida. No fundo, é assim que se explica a riqueza da partilha de histórias de vida nas sessões de reconhecimento, num processo RVCC. Somos espelhos sociais uns dos outros, exercemos papéis semelhantes, lembramos experiências através do discurso do outro, aprendemos com as diferenças, aprendemos que há alternativas para as nossas decisões, aprendemos a ler as nossas experiências com outros olhos, no fundo trata-se de um método inconscientemente aplicado e designado no âmbito da Programação Neuro-Linguística como a *re-significação*. Através das histórias dos outros, reflectimos sobre a nossa e concluímos o que ainda queremos e podemos fazer no nosso percurso de vida. A isso chamamos viver e amadurecer, progredir, transformar e por que não formar...

Como testemunho vivo e poderoso daquilo que acabámos de expressar, não poderíamos deixar de destacar o que o escritor Luis Sepúlveda sentiu, quando visitou o campo de concentração de Bergen Belsen, na Alemanha. Ele fala do “desejo de conhecer e contar a história da cada uma das vítimas” e “de fazer da vida um método de resistência contra o olvido” e descreve (Sepúlveda, 2001:8,9):

Numa extremidade do campo e muito próximo do lugar onde se erguiam os infames fornos crematórios, na superfície áspera de uma pedra, alguém (quem?) gravou, talvez com o auxílio de uma faca ou de um prego, o mais dramático dos apelos: «Eu estive aqui e ninguém contará a minha história».

O autor reconhece ainda (idem:8):

Suponho que terei lido uns mil livros, mas nunca um texto me pareceu tão duro, tão enigmático, tão belo e ao mesmo tempo tão dilacerante como aquele, escrito sobre uma pedra. «Eu estive aqui e ninguém contará a minha história», escreveu alguém (quando?, uma mulher?, um homem?), pensando na saga pessoal única e irrepetível, ou talvez em nome de todos aqueles que não aparecem nos noticiários, que não têm biografias, mas apenas uma esquecida passagem pelas ruas da vida.

Esta reflexão motivou Luís Sepúlveda a escrever histórias marginais de pessoas, com as quais se cruzou, as quais possivelmente, de outra forma, não seriam lembradas. Se há histórias de vida que nos poderiam ensinar o que não deve ser feito ou repetido (como é o caso do Holocausto Nazi) ou como se pode resistir perante as maiores atrocidades cometidas pelo Homem, também há histórias de vida que nos ensinam o lado mais pujante e positivo da acção humana (que em tudo tem a ver com a educação ecológica e socialmente sustentável de que tanto se houve falar). Para exemplificar, destacamos uma das histórias marginais que Luís Sepúlveda conta no seu livro, a história de “Um tal Lucas”. No final da história ele expressa (idem:88-91):

A Patagónia argentina começa a tomar uma intensa e crescente cor verde à medida que nos aproximamos da cordilheira dos Andes, como se a folhagem das árvores que sobreviveram à voracidade das madeiras nos quisesse dizer que a vida é possível apesar de tudo, porque haverá sempre um – ou muitos – loucos capazes de ver mais para além do nariz do lucro. (...) Cada árvore salva, cada árvore plantada, cada semente cuidada nos viveiros, é um segundo preservado do tempo sem idade da

Patagónia. Amanhã, talvez o projecto «Lemu» seja um grande corredor florestal de quase mil e quinhentos quilómetros de longitude. Amanhã, talvez os astronautas possam ver uma longa e formosa linha verde junto da cordilheira dos Andes austrais. Talvez alguém lhes diga que aquilo foi começado por Lucas Chiappe, um tal Lucas, um camponês de Epuýén, lá na Patagónia.

A verdade é que as expectativas registadas por Luís Sepúlveda no ano 2000 foram correspondidas. Vejamos como...

Descobrimos que Lucas Chiappe é um argentino que viveu na Europa, Índia e noutro países latino-americanos, durante o regime militarizado da Argentina e que, em 1976, regressou ao seu país, estabelecendo a sua residência na floresta da Patagónia. Numa das suas muitas viagens, Luís Sepúlveda conheceu este homem e, mais recentemente, na introdução que escreveu para o livro⁸ de fotografias e artigos relacionados com a conservação das florestas da Patagónia de Lucas Chiappe, o escritor revelou que Lucas Chiappe teve a ousadia de fazer aquilo que um governo poderia considerar ser impossível de fazer: com a ajuda de crianças, índios Mapuches, e professores, recolheu sementes caídas das árvores dos bosques da Patagónia, que estavam a ser devorados por empresas madeireiras, fez um viveiro e sem a ajuda do Estado ou de qualquer organização internacional, contribuiu para que dez anos mais tarde seja possível ver-se “uma linha verde com mais de 2000 km de extensão” ou um “corredor florestal” a partir do Google Earth.

Investigámos o projecto LEMU⁹ criado por Lucas Chiappe para perceber melhor o que de alguma forma moldou a sua história de vida e, consequentemente, a de outros, e se transformou numa autêntica experiência transformadora e educativa para todos os que com ele têm contactado.

As florestas da Argentina, nas encostas dos Andes do sul, são ameaçadas pelos incêndios florestais, o abate indiscriminado de árvores, a invasão humana constante, bem como a substituição de árvores nativas por espécies inadequadas do hemisfério norte. Esses factores impedem a regeneração da floresta natural, pelo que há necessidade urgente de reflorestamento.

⁸ <http://sigmetum.blogspot.com/2010/02/rocio-filha-de-lucas-chiappe-cruzando-o.html> (consultado em 03/04/2010)

⁹ <http://ashoka.org/fellow/3196> (consultado em 03/04/2010)

O Projecto Lemu lançou uma campanha popular de sucesso no Sul da América Latina para proteger e restaurar as antigas florestas, bacias hidrográficas e sistemas de suporte de vida, tais como ar puro, água e solo. O objectivo de Lucas Chiappe é criar um Santuário Internacional de florestas sub-antártico, ao sul do paralelo 40, a partir da região da Patagónia, da Argentina. A ideia é que este santuário venha a abranger as áreas relevantes da Argentina, Chile, Nova Zelândia e Austrália, os quatro países com sub-antártico e florestas temperadas.

A estratégia de Lucas Chiappe passa pela criação de uma rede de líderes independentes e organizações de carácter ambiental, que articule através de cartas, faxes e telefonemas, com os dirigentes e funcionários públicos e a população em geral. Para implementar esta estratégia, membros do Projecto Lemu visitam pessoalmente várias localidades da região e dinamizam apresentações, palestras, vídeos e workshops. Através destes eventos, criam-se pequenos grupos de pessoas entusiasmadas e comprometidas com a causa da protecção ambiental, os quais se expandem ao estilo do Projecto Lemu. Até uma determinada fase do seu desenvolvimento, esses novos grupos continuam a receber aconselhamento e assistência do Projecto Lemu, mas não são mais dependentes dela. Desta forma, os grupos são capazes de manter o seu carácter local, dando um apoio mais eficaz às suas respectivas comunidades. A ideia é envolver a maior diversidade possível de parceiros locais.

Acrescente-se ainda que o Projecto Lemu está envolvido numa campanha educativa pelas escolas rurais da região, trabalhando em colaboração com uma rede de informação nacional e com o Ministério da Educação, que envolve cerca de 1.400 escolas do país. Nesta medida, tem realizado workshops para professores e já desenvolveu um manual sobre as florestas nativas da Patagónia e materiais pedagógicos sobre os ecossistemas locais.

Depois de investigarmos este projecto, a partir da história contada por Luís Sepúlveda, reconhecemos ainda de forma mais veemente o quão fácil é termos gestos que protejam o nosso planeta, nem que seja na pequena comunidade onde habitamos...Esta mensagem pode motivar-nos à acção e, quando divulgada nas instituições educativas, poderá *formar* muitas pessoas no mesmo sentido. Tudo começou com o relato de uma “história de vida”...

3. A Arte Conta



Fonte: http://flankus.files.wordpress.com/2009/12/analise_guernica_1_.pdf

A famosa obra de arte Guernica é um excelente exemplo de como a arte pode contar uma história de vida ou várias histórias, e pode ser ainda um ponto de partida visual para a reflexão e o registo de uma narrativa autobiográfica ou biográfica. Segundo Júlio Plaza¹⁰, Guernica é considerada um “texto não verbal que pretende transmitir em essência as ideias de morte, destruição, ruptura, caos, catástrofe, angustia, e sofrimento”, aquando de um ataque aéreo à cidade de Guernica, no nordeste de Espanha, levado a cabo por bombardeiros alemães, aliados dos fascistas espanhóis, em 26 de Abril de 1937. Plaza ainda descreve a obra de Picasso como “uma narrativa de qualidade com uma ordem altamente sintáctica na qual existe uma progressão qualitativa e quantitativa dos acontecimentos narrados”.

Através desta obra Picasso, enquanto defensor da liberdade humana e de um humanismo que se pode traduzir na aliança entre a arte e a vida, divulga um hino universal contra a insanidade de todas as guerras, revelando a sua preocupação com os sujeitos oprimidos e vítimas da violência.

De uma forma geral, várias obras de referência indicam que o touro e o cavalo (os quais fazem parte das touradas) são o símbolo do povo espanhol, vítima de agressão.

¹⁰ Trabalho disponível em: http://flankus.files.wordpress.com/2009/12/analise_guernica_1_.pdf

As distorções das figuras do quadro representam o tormento infligido por uma força opressora. A boca aberta das pessoas e dos animais deixam escapar um grito colectivo de pânico e as cores utilizadas por Picasso nesta pintura (preto, branco e cinzento) revelam o ambiente dramático, dominado pela morte e pelo sofrimento. Se quisermos ter uma noção mais concreta das ideias que podem ser transmitidas por esta obra, a análise do quadro que se segue pode ser útil:

Personagens	Atitudes	Sentimento
Touro	Erguida à esquerda para frente	Valor, orgulho
Mãe	Erguida para cima	Estabilidade
Menino	Para baixo Lamento	Súplica
Guerreiro	Horizontal, para o alto	Morte
Ave	Para cima	Destruição
Cavalo	Erguida, para a esquerda	Lamentação, ascensão
Portadora de Luz	Para a esquerda	Agonia
Fugitiva	Diagonal para a esquerda e acima	Ingenuidade, busca
Mulher que cai	Para cima e abaixo em diagonal	Ansiedade, busca, pânico, súplica.

Fonte: Adaptado da Análise da Pintura de Guernica de Júlio Plaza, disponível em:
http://flankus.files.wordpress.com/2009/12/analise_quernica_1_.pdf

Com este exemplo, também podemos inferir como os adultos poderão partir das artes plásticas para a sua narrativa autobiográfica, quando a passagem do pensamento à escrita tem que ter um estímulo visual e/ou cinestésico.

A música também tem sido uma forma de expressão de sentimentos e, por vezes, pode narrar partes de algumas histórias de vida. Frequentemente, ouvimos artistas referir-se aos seus álbuns musicais como autobiográficos. De acordo com informações de investigadores nesta matéria, é interessante considerar exemplos como os dos povos do Norte da Sibéria¹¹, cujo repertório de músicas tradicionais incluiu, de forma significativa, canções que pertencem a uma pessoa concreta e o conteúdo das mesmas músicas é autobiográfico.

Desde a Segunda Guerra Mundial, que as pequenas populações da Sibéria têm sido estudadas por pesquisadores russos na área da etnomusicologia (ou etnografia da música). Na sequência dessas investigações descobriram as canções improvisadas dos povos da Sibéria e do Extremo Oriente e passaram a designá-las como *personal songs* (em russo *litshnaya pesnya*), devido ao seu conteúdo autobiográfico. Nos anos sessenta a expressão *personal songs* já fazia parte da linguagem dos etnomusicólogos americanos. Outros termos passaram a ser utilizados como *song-autobiography* e *memory-song*. Todos estes termos indicam que as canções em causa contam acontecimentos ou experiências de uma pessoa concreta. Aparte de quaisquer considerações terminológicas (as quais não são relevantes para o presente trabalho), o que nos interessa é o facto de investigadores nesta área do conhecimento confirmarem, de forma unânime, que estas canções, não interessa como ou que designações lhes possam dar, para além de fazerem parte da tradição familiar, reflectem vivências do quotidiano do seu autor.

Mais uma vez referimos que a música (incluindo a letra) podem ser o produto de uma reflexão autobiográfica ou dar origem a uma narrativa autobiográfica. Não é invulgar o facto de músicas (letra e/ou melodia) evocarem vivências ou experiências concretas de uma pessoa, levando-a inclusivamente a visualizar ou a sentir o que aconteceu no

¹¹ “The Story of Life in Music: Autobiographical Songs of the Nganasans”, artigo de Triinu Ojamaa disponível em: <http://www.folklore.ee/folklore/vol21/songs.pdf>

passado ou a imaginar o que gostaria que acontecesse no futuro, como uma projecção das suas expectativas.

Se as ciências sociais dão um importante contributo para a valorização do elemento (auto) biográfico na vida e na História, a verdade é que não se pode negar o contributo de tradições diarísticas e literárias para o mesmo efeito. Por isso, actualmente já se organizaram acções como o Curso de Verão organizado pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE), sob a orientação de Idalina Conde, intitulado: “Falar da Vida - (Auto)Biografias, Histórias de Vida e Vidas de Artistas”, no qual se fez referência a diversas (auto)biografias, incluindo readings de narrativas fundadoras no século XVI (como as Vite de Giorgio Vasari, a Vida de Michelangelo Buonarroti de Ascanio Condivi, a autobiografia de Benvenuto Cellini), variantes confessionais e diarísticas dos séculos XIX e XX (De Profundis de Oscar Wilde, Le Journal de Eugène Delacroix, os Diários de Andy Warhol) e testemunhos recentes como os de Gabriel Garcia Márquez (2002) e Günter Grass (2006).

4. Os Investigadores Contam – “Lógicas de Conhecimento”

Sabendo nós de antemão que os ideais da Educação Permanente se fragmentaram pelas correntes teóricas do pragmatismo, humanismo e marxismo, e que da corrente pragmatista, decorreram a aprendizagem experiencial e o interaccionismo simbólico, iremos mencionar alguns contributos que entendemos serem pertinentes para o campo do reconhecimento de adquiridos e concretamente para a reflexão autobiográfica, e para a valorização da aprendizagem no âmbito familiar e comunitário (dimensões que queremos destacar neste trabalho). Verificaremos como a corrente pragmatista nos dá pistas sobre *como se aprende*, a corrente humanista se centra muito no *por que se aprende* e a corrente marxista foca *para qué se aprende*.

Mais do que Educação...Formação

O que se pretende dizer quando se afirma que “aquele é bem ou mal formado”? O que se pretende expressar quando se afirma que “aquele é bem ou mal educado”? Se pensarmos bem na primeira expressão, associamo-la inteiramente à responsabilidade do sujeito em questão pelo comportamento demonstrado e observado por nós. A segunda expressão centra a responsabilidade nos agentes educadores que souberam

ou não fomentar ou criar no sujeito a vontade de agir de uma forma adaptada e congruente ao meio social em que se encontra. Quando reflectimos sobre esta questão ocorre-nos a perspectiva defendida por Josso (2002:116), ou seja, a de que a educação é:

Exclusivamente a acção de uma sociedade, pelas diferentes instituições que esta sociedade cria, através das instâncias políticas, dos governos, para assegurar a transmissão de valores, a transmissão de saberes-fazer, dos comportamentos, que vão primeiramente assegurar a integração na vida social, na vida cultural, na vida política das novas gerações ou das gerações que são mais antigas, mas que estiveram no desemprego e que devem encontrar uma nova integração na sociedade depois de a ter perdido.

Quando falamos sobre educação falamos das políticas educativas internacionais, europeias e nacionais e de todas as instituições criadas pelos governos para a promoção da vida em comunidade e sociedade (universidades, escolas, centros de formação, entre outras instituições) e, acima de tudo, da instituição que entendemos ser a célula central da sociedade humana: a família. Estamos centrados em quem ensina e em momentos específicos da vida em que isso acontece.

Podemos ser ensinados e não aprender e podemos aprender sem ser ensinados. Esta segunda possibilidade tem a ver com o facto de encararmos a formação como algo intimamente ligado ao sujeito que aprende e não ao que ensina, prendendo-se com as suas “características sociais, culturais e psicológicas” (idem:117). O vocábulo formação não deve estar automaticamente ligado à formação profissional, mas sim à forma como um indivíduo aprende, abarcando toda a sua vida, em qualquer momento, em qualquer lugar, seja num contexto educativo ou noutro qualquer.

A formação pressupõe não apenas os *inputs* – a informação que se transmite – mas também os *outputs* – a informação que se apreende e nos transforma de alguma forma, porque assim o permitimos. Como expressa Josso (idem:36): “...se a lógica da educação é transmitir padrões culturais, a lógica da formação é a da sua integração e da sua subordinação negociada.” Ora, no final dos anos 70 e início da década de 80, muito se sabia sobre o que era educar, porém muito pouco sobre como uma pessoa se forma e o que a leva a formar-se.

Vivência vs Experiência e Aprendizagem/Formação Experiencial

Antes de abordarmos o conceito *formação experiencial*, é importante distinguir vivência de experiência, pois entendemos, tal como Josso (2002:35), que muitas das situações que vivemos não são por nós trabalhadas, ou seja, são meramente vivências, pois não reflectimos sobre o papel das mesmas na nossa vida, enquanto seres humanos, enquanto transformadoras ou preservadoras de determinados pensamentos, atitudes, comportamentos, saberes-fazer, que nos caracterizam enquanto sujeitos e actores que exercem diversos papéis sociais no dia-a-dia (mãe, filha, professora, estudante, vizinha, entre outros). A experiência é uma vivência reflectida e é fundamental para a tomada de decisões e escolha de percursos de vida (idem): "A experiência constitui um referencial que nos serve para avaliar uma situação, uma actividade, um acontecimento novo" e é "uma acção reflectida *a priori* ou *a posteriori*". Daí que as experiências de vida sejam o primeiro referencial a ter em conta no processo RVCC, independentemente de haver um referencial de competências pelo qual o adulto se pauta, para proceder ao reconhecimento e validação dos seus adquiridos experienciais.

Tal como Cavaco (2002:28,29), mencionaremos de forma indiferenciada os termos aprendizagem experiencial e formação experiencial, independentemente das suas diferentes origens epistemológicas. Então o que consideramos uma formação experiencial?

É de referir os contributos das Histórias de Vida para a compreensão da formação que Josso menciona (Canário e Cabrito, 2005:123,124):

- Só existe formação quando ela é experiencial. "Pode haver informação, mas não há formação." Ou seja, teve que haver uma reflexão sobre as vivências, envolvendo o "ser psicossomático e sociocultural";
- Cada sujeito assume um papel mais ou menos activo, ou mais ou menos passivo na sua aprendizagem, consoante as expectativas que tem em relação ao papel de quem o ensina ou as circunstâncias de vida mais ou menos difíceis que favorecem ou não as aprendizagens;

- Todos temos competências transversais como “ a capacidade de comunicação, de avaliação, de criação, e a habilidade” para fazer coisas que estão presentes ao longo de toda a nossa vida;
- Há “temporalidades diferentes nos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”, de pessoa para pessoa, as quais têm directamente a ver com o percurso de vida do sujeito. Por isso, para compreender as dificuldades na aprendizagem, é importante recorrer à narrativa autobiográfica.
- Por último, é importante saber “esquecer” ou “desaprender” para mudar, tal como reiterado por Finger (Canário e Cabrito, 2005:26).

Quando Josso fala sobre “processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”, ela resume os aspectos principais sobre os quais incide a abordagem das Histórias de Vida, ou seja, a compreensão de como aprendemos e como o relato da nossa história de vida pode ajudar-nos a compreender isso mesmo. Explicitando cada um desses processos, Josso sistematiza de uma forma simples o que é a *formação experiencial*, diferente da *formação experimental* na qual o objecto de conhecimento é isolado “de interferências definidas *a priori* como não pertinentes para o objecto, em função de uma teoria pré-construída” (Josso, 2002:108).

Entende-se portanto, por “processos de formação”, todas as dinâmicas que nos formam dos pontos de vista psicológico, sociológico, cultural e que estão intimamente ligados à forma das nossas ideias e valores. São dinâmicas que se expressam numa autobiografia e que se podem percepcionar através dos comportamentos dos indivíduos, muito embora não de forma tão explícita como num relato escrito das mesmas (aspecto essencial na construção do portefólio reflexivo de aprendizagens).

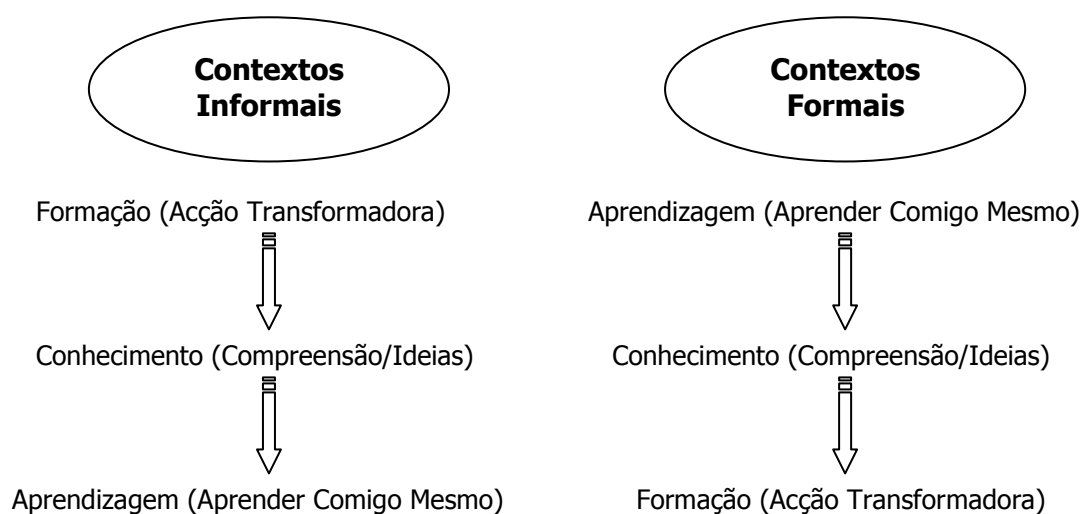
Os “processos de conhecimento” têm a ver com as ideias adoptadas pelo sujeito ao longo da vida e com a compreensão do motivo das mesmas (“Por que penso assim?” “Por que não penso de outra forma?”) E aqui lembramos que a palavra conhecimento, provém do latim *co+gnoscere*, que significa captação conjunta, compreensão. Poderemos aqui acrescentar outros conhecimentos e ideias anteriores que se interligam no processo imediato de conhecimento, os quais procedem das várias

“identidades” (português, formador, pai...) e “dimensões” dessas identidades (espirituais, culturais, entre outras).

Os “processos de aprendizagem” têm a ver com a compreensão da forma como aprendemos, como aprendemos a aprender e, ainda mais, como aprendemos connosco próprios, dependendo dos objectos da nossa aprendizagem. A compreensão destes processos é fundamental para alguém ser bem sucedido, quer nas aprendizagens *a priori* (em contextos formais de aprendizagem), quer *a posteriori* em contextos informais de aprendizagem e, naturalmente, contribui para o sucesso das práticas dos educadores, num esforço de adaptação aos ritmos e formas de aprendizagem dos seus educandos. Na perspectiva de quem aprende, a importância do conhecimento sobre os processos de aprendizagem, segundo Rogers (Cit. in Bertrand, 2001:48), é defendida desta forma:

No mundo contemporâneo, a aprendizagem dos processos de aprendizagem é que é a mais útil na sociedade. Também é aprender a estar sempre aberto à sua própria experiência e a integrar dentro de si o processo de mudança. Há indivíduos que aceitam a mudança, é esta a condição da renovação da nossa sociedade.

Estes três tipos de processos interligam-se de formas inversas consoante estejamos perante aprendizagens informais ou formais, como se pode ilustrar a seguir:



A definição de Côté sobre a formação experiencial (Cit. in Bertrand, 2001:47), enquadra-se bem na perspectiva apresentada por Josso:

A aprendizagem experiencial implica uma mudança interior proveniente de uma tomada de consciência pessoal, do sentido de uma experiência. Ela é facilitada por um processo de interação interpessoal, num dado contexto. Em seguida, manifesta-se através de uma mudança significativa do comportamento.

Para compreendermos o que está envolvido na formação experiencial, a ironia da situação que citamos as seguir será útil para a nossa reflexão (Bento e Salgado, 2001: 131,132):

“Um bebé foi encontrado à porta de uma empresa, ao amanhecer. Os funcionários alimentaram o bebé e consultaram a Direcção para saber o que deveria ser feito com a criança. A Direcção emitiu, sobre o assunto, o seguinte comunicado:

De: Direcção

Para: Gabinete de Auditoria

Acusamos a recepção de um recém-nascido de origem desconhecida.

Forma-se de imediato uma Comissão para esclarecer:

- a) Se o achado é produto da casa;
- b) Se algum funcionário da casa está envolvido no caso.

Após um mês de investigações, a Comissão enviou para a Direcção o relatório, acompanhado da seguinte carta:

De: Comissão de Inquérito

Para: Direcção

Após quatro semanas de diligente investigação, concluímos que o bebé não pode ser produto desta empresa, pelos seguintes motivos:

- a) Não foram encontrados vestígios de alguma coisa feita nesta casa com pés ou cabeça;
- b) Na nossa empresa jamais aconteceu alguma coisa ficar pronta em nove meses;

- c) Não há registos de que, na nossa empresa, duas pessoas tenham colaborado tanto e de forma tão íntima entre si;
- d) Não identificámos na empresa algo que fosse feito com prazer e com amor.”

Relativamente à aprendizagem experiencial, um factor se destaca nesta pequena história: a motivação para a acção. Concordamos com Luís Bento quando reitera que a aprendizagem no seu sentido pleno, envolve “a cabeça, o coração e as mãos”, pois “é preciso conhecer, gostar e manusear aquilo que constitui o objecto do processo de aprendizagem” (idem:133). Aprende-se fazendo e estando emocionalmente envolvido no que se faz.

Bebendo das pedagogias humanistas centradas no desenvolvimento da afectividade, mediante estratégias não-directivas e centradas mais concretamente na pessoa que aprende e na transformação da sua personalidade, lembramos apenas algumas das características da aprendizagem experiencial enumeradas por Rogers (Cit. *in* Bertrand, 2001:47, 48) que entendemos ser particularmente relevantes para o reconhecimento de adquiridos experienciais:

- A aprendizagem experiencial é, antes de mais, um compromisso pessoal e é a pessoa inteira que se envolve;
- Esta aprendizagem faz-se em profundidade e muda os comportamentos, as atitudes e a personalidade do sujeito;
- Quando o sujeito se apercebe da pertinência dos conhecimentos a adquirir, dá-se uma aprendizagem significativa;
- A aprendizagem que implica uma mudança na organização do eu, ou na percepção do eu, é sentida como uma ameaça e tende a resistir-lhe;
- Quando a ameaça ao eu é fraca, a experiência vivida pode ser percebida de modo diferente e a aprendizagem ocorrer;
- A acção facilita as aprendizagens significativas. É, com frequência, ao fazer as coisas que se compreende e aprende. Fica-se marcado por estas aprendizagens;
- A aprendizagem é facilitada quando o sujeito tem parte da responsabilidade no processo de aprendizagem. Com efeito, esta é optimizada quando ele formula os seus próprios problemas, escolhe os seus recursos, determina os procedimentos a seguir e vive com as consequências das suas opções.

No âmbito da filosofia pragmatista, Dewey (considerado o fundador da abordagem da aprendizagem experiencial) introduz o conceito de “plasticidade” enquanto capacidade humana de aprender com os erros e consequentemente aumentar a capacidade de aprendizagem. Trata-se de uma visão optimista sobre os processos de aprendizagem, na qual a teoria e a prática estão intimamente ligadas, mediante o exercício contínuo da reflexão. Se na realidade, este exercício de reflexão com vista à melhoria contínua do comportamento é levado a cabo por muitos adultos, constata-se ao longo do processo RVCC que, um número significativo de adultos não tem consciência imediata de que o faz e outros não chegam sequer a aprender com os seus erros. Neste sentido, pela experiência que temos no terreno e pelo senso comum das experiências que temos ou conhecemos a título pessoal, concordamos com o célebre ditado “ a idade não é um posto”, visto que por motivos de foro cognitivo e/ou motivacional, alguns sujeitos não chegam a alterar grande parte dos seus comportamentos, por não reflectirem de forma profunda e, consequentemente, não aprenderem outras formas de agir em circunstâncias semelhantes. Talvez por isso Finger conclua que Dewey “tem uma crença quase religiosa no crescimento e no desenvolvimento” (Finger & Asún, 2003:41).

É de salientar que Dewey (Cit. *in* Finger & Asún, 2003:39) defende “círculos colectivos de pesquisa e da construção de comunidades de pesquisa”, para que todas as pessoas tenham oportunidades de aprender e alimentar a sua curiosidade e criatividade, bem como a participação activa das mesmas para a mudança, através da fórmula “aprender-fazendo” (learning by doing). Indo mais longe, Dewey entende que pela complexidade crescente do exercício de reflexão (pelo acúmulo de experiências ao longo da vida) e para evitar a subjectividade da interpretação das aprendizagens, é fundamental que a aprendizagem individual se articule com a comunidade. E na realidade, esta necessidade faz-se sentir no âmbito das sessões de reconhecimento de adquiridos, aquando da partilha de experiências de vida num grupo de participantes, no fundo trata-se da “distanciação” mencionada por Josso, na qual a actividade reflexiva solitária é socializada para a objectivação das aprendizagens narradas. Josso fala sobre a “confrontação intersubjectiva” que deve acompanhar a “confrontação consigo mesmo”, do cruzamento de olhares, do “olhar sobre si próprio, sobre as suas coerências e incoerências” (Josso, 2002:164).

Lindeman introduziu a obra de Dewey na Educação de Adultos e partilhando com este último a mesma filosofia da aprendizagem, situa-a num contexto mais social, com uma perspectiva mais sociológica e menos antropológica. Melhor dizendo, Lindeman distingue formação vocacional (para o trabalho) de formação não vocacional (para a vida), considerando que a educação de adultos tem como missão enquadrar o trabalho no contexto mais global da vida, conferindo-lhe sentido. Lindeman via a educação de adultos como um processo voluntário, sem conotações certificativas e muita na linha da corrente humanista, considerava que mais importante era o acto de aprender do que o conteúdo de aprendizagem. À semelhança das “comunidades de pesquisa” de Dewey, Lindeman defende a existência de “comunidades aprendentes”, onde predominassem os métodos colaborativos de aprendizagem tais como o trabalho de grupo e as discussões no seio do mesmo (Finger & Asún, 2003:43).

Ainda na sequência das ideias de Dewey, Kolb concebe a aprendizagem experiencial como um conjunto de transacções entre a pessoa e o ambiente com vista à produção de conhecimento, sendo um processo de quatro etapas: 1) a experiência concreta, 2) observação reflexiva, 3) conceptualização abstracta e 4) experimentação activa. Até aqui, o papel do formador é considerado como um facilitador de aprendizagens (Finger & Asún, 2003:45).

A conceptualização abstracta de Kolb corresponde à reflexão crítica sobre a teoria-na-acção de Argyris e Schön, sendo que nesta última perspectiva conjunta, o conceito inovador da aprendizagem advém de se considerar que esta não depende do ciclo tentativa-erro, mas da explicitação da teoria em acção e dos ajustes necessários que podem contribuir para um comportamento diferente. O formador de adultos deixa de ser um mero facilitador para ser orientador na explicitação de teorias para a reflexão crítica dos adultos (Finger & Asún, 2003:47,48).

Já Jarvis, na perspectiva do Interaccionismo Simbólico (ramo da Aprendizagem Experiencial), entende que a experiência da aprendizagem de um adulto decorre do feedback dado por outros e não da tentativa-erro ou da reflexão sobre a teoria na acção. Defende que os ajustes no comportamento são feitos consoante a reacção dos outros e que a aprendizagem do adulto não serve apenas para a resolução de problemas, confirmando numa visão holística, a construção do *self* ou da pessoa. Trata-se do “autodesenvolvimento da identidade” (Finger & Asún, 2003:53).

Mezirow aproxima-se do conceito de “aprendizagem de dupla volta” ou reflexão sobre a teoria na acção de Argyris e Shön, ao referir que é necessário reflectir criticamente, “questionando os «pressupostos fundamentais», os «princípios orientadores» ou as «premissas», ou seja reflectir sobre o que ele designa como “perspectivas de sentido” para que se dê a aprendizagem e o consequente desenvolvimento do adulto, o qual ele entende que contribui para a mudança social (idem:57). No fundo, o que Mezirow pretende demonstrar é que a aprendizagem formativa ou transformadora só ocorre quando o aprendente reflecte de forma crítica sobre as perspectivas de sentido, as quais são fruto de “normas sociais, ideologias institucionalizadas e práticas sociais arraigadas” (Osorio, 1993:137). Significa que se pode dar novos significados às experiências de vida com um objectivo emancipatório individual e social. Não resistimos a mencionar as dez fases desta atribuição de novos significados ou sentidos às experiências definidas por Mezirow (idem:137):

1) Dilema que desorienta (uma grande discrepância entre a experiência e a perspectiva de significado); 2) Auto-exame com sentimentos de culpa e vergonha; 3) Valoração crítica dos pressupostos fundamentais ou princípio-guia ou premissas; 4) Reconhecimento de que a desorientação e o processo de transformação é partilhado por outros que viveram casos semelhantes; 5) Exploração de opções com referência a novos papéis, relações e acções; 6) Realizar um plano de acção; 7) Aquisição do conhecimento e destrezas necessárias para levar a cabo o plano; 8) Desígnio dos novos papéis; 9) Aquisição das competências de autoconfiança necessárias para actuar com os novos papéis e relações; 10) Reintegração na vida, entendendo a experiência de uma nova perspectiva.

Knowles transpõe princípios da psicologia humanista para a educação e formação de adultos, fundando o conceito de “andragogia”. Osorio comenta que a andragogia é “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, por oposição à pedagogia como arte e ciência de ensinar as crianças” (idem:93). Independentemente das críticas tecidas ao conceito de andragogia, pelo facto de que muitos dos princípios em que se sustenta se aplicarem também às crianças (porque elas têm um nível de informação cada vez maior face à sociedade cognitiva em que vivem), queremos apenas mencionar alguns que devem ser tidos em conta no reconhecimento de adquiridos, a saber (Finger & Asún, 2003:66,67; Osorio, 1993:93,94):

- O formador (à semelhança do que pensa Rogers) assume o papel de facilitador e é considerado como um recurso para o aprendente;
- O adulto, com a ajuda do facilitador, tem que perceber primeiro o motivo pelo qual deve aprender;
- O facilitador deve ter em conta que a experiência acumulada pelos adultos contribui para a diversificação de dificuldades, ritmos, formas, motivações, necessidades ao nível da aprendizagem;
- A necessidade de aprender dos adultos invariavelmente tem a ver com a necessidade de resolver problemas, e não propriamente com matérias puramente escolares ou disciplinares;
- Mais do que factores extrínsecos como ter um emprego melhor, uma promoção ou melhor remuneração, contam os factores intrínsecos como a melhoria da auto-estima, da qualidade de vida, a satisfação no trabalho entre outros;
- O aprendente deve ser visto como sendo capaz de autodirigir o seu processo de crescimento;
- O clima de aprendizagem deve caracterizar-se pela “cordialidade, confiança mútua e respeito, interesse e atenção a outros e informalidade, isto é, não directividade”;
- O aprendente está envolvido na definição de objectivos, tal como preconizado nos “contratos de aprendizagem”.

A corrente marxista teve um grande impacto na educação de adultos através da transposição da Teoria Crítica de Habermas para a pedagogia crítica que foi defendida por Paulo Freire. Esta pedagogia apregoa a liberdade e emancipação para os oprimidos do ponto de vista educacional, cultural, social e político, pelos poderes políticos e económicos de vários países, com particular destaque para países da América Latina e de África (colonizados). Mais do que alfabetizar populações Freire (preocupando-se com questões sensíveis como a migração e o desenvolvimento rural) queria que elas se *conscientizassem* da sua opressão cultural e, num segundo momento, passassem à prática crítica para discutir soluções alternativas. Freire acreditava no diálogo entre oprimidos e opressores, desde que ambos os grupos se *conscientizassem* e quisessem passar à praxis. Freire critica a educação *bancária*, na qual a educação consiste em depositar, os educandos são depositários e o educador depositante, mas defende uma educação libertadora e *conscientizante* (Finger & Asún, 2003:77-79).

Freire entendia também que as populações oprimidas passavam de uma consciência mágica – na qual eram incapazes de analisar criticamente as situações – para uma consciência ingénua – em que reconhecem e temem os seus opressores – até chegar à consciência crítica – na qual, de forma ideal agem para a mudança (idem). Considerando sobretudo pessoas menos escolarizadas e até analfabetas, estas fases podem concretizar-se mediante uma pedagogia com passos concretos como 1) *a investigação do universo temático* (compreensão do universo cultural das pessoas), 2) *a identificação de temas generativos ou palavras geradoras* (que façam parte do dia-a-dia das pessoas e que sejam importantes para as suas vidas), 3) *a codificação de temas generativos* (representação dos temas através de símbolos, desenhos, teatro e outras actividades que ajudem a ilustrar as situações a discutir) e por último 4) *o diálogo no interior do círculo de leitura* (para a descodificação das situações anteriormente codificadas em grupo, alcançando outras palavras que evidenciem melhor as situações discutidas, percebendo como se pronunciam e se escrevem e acima de tudo incorporando-as num discurso crítico). O objectivo é mudar a sociedade e as relações de poder entre os que detém os meios de produção e o capital e mão-de-obra, sendo dada ênfase à importância da aprendizagem colectiva. Faz-nos lembrar mais uma vez as “comunidades de pesquisa” de Dewey, e as “comunidades aprendentes” defendidas por Lindeman, onde se pudesse discutir no seio de um grupo e congregar diversas ideias, práticas tão comuns no âmbito dos movimentos de educação popular disseminados por vários países, inclusive Portugal.

Numa entrevista feita por Donaldo Macedo a Paulo Freire, o famoso pedagogo dá um conselho que se aplica a analfabetos e a letrados (Freire e Macedo, 2006:138), o qual fazemos questão de reiterar:

Quer em relação a uma gota de chuva (uma gota que ia cair, mas que congelou, gerando um lindo sincelo), a um pássaro que canta, a um ônibus que corre, a uma pessoa violenta na rua, a uma frase no jornal, a um discurso político, ao “fora” de um namorado, ao que quer que seja, devemos adoptar uma posição crítica, a da pessoa que questiona, que duvida, que investiga e que quer iluminar a vida mesma que vivemos. O que sugiro é aprender o sentido de nossa alienação diária, para superá-la, a alienação de nossa rotina, da repetição burocrática das coisas, de fazer a mesma coisa todo o dia às dez horas, por exemplo, porque “tem que ser feito”, sem nunca questionarmos por quê. Devemos tomar a vida em nossas próprias mãos e começar a exercer controle. Devemos procurar enfrentar o tempo e escapar a seu domínio. (...) Vamos compreender a vida, não necessariamente como a repetição diária das coisas,

mas como um esforço para criar e recriar (...). Precisamos ser sujeitos da história, ainda que não consigamos deixar totalmente de ser objectos da história.

Para Illich, a aprendizagem do adulto ajuda-o a compreender como se relaciona consigo próprio, com os outros e com o ambiente, para a tomada de decisões consciente e responsável. Enquanto Freire não critica a escola e o papel do Estado na educação, como afirma Canário (Pombo e Canário, 2008), Illich considera a escola como a “vaca sagrada da civilização ocidental” como se, na sua dimensão institucional, fosse essencial para apoiar o progresso e o desenvolvimento. Illich entende que a educação de adultos crítica deve ir mais além, não apoiando o desenvolvimento das sociedades industrializadas a qualquer custo (que contribui para a exploração económica de muitas pessoas) e considerando a institucionalização como uma forma de opressão, como acontece com as escolas e os hospitais...Defende a autoformação, as aprendizagens não-formais, a *convivialidade* e as redes de aprendizagem que estão longe das lógicas escolarizantes, formais, burocratizadas, obrigatórias e contraproduativas que ficam muito aquém do que se pode prever em comunidades sustentáveis em termos económicos, ecológicos, sociais e políticos. Mais uma vez se reforça a pedagogia centrada no aprendente e na sua experiência, na aprendizagem sobre o Mundo e no Mundo, como se de uma grande sala de aula se tratasse, com as ferramentas de aprendizagem livremente escolhidas pelos sujeitos.

Depois de termos verificado como a corrente pragmatista nos dá pistas sobre *como se aprende*, a corrente humanista se centra no *por que se aprende* e a corrente marxista foca *para quê se aprende*, entendemos melhor o papel da formação experiencial para a aprendizagem e ficam assim legitimados os contributos dos autores que nos mostram como a autobiografia ou narrativa autobiográfica materializam essas três dimensões especiais da aprendizagem, dentro da subjectividade das pessoas. Estão sempre em jogo os *processos* de aprendizagem, as *motivações* e os *objectivos* inerentes aos mesmos...

Para Knowles, a autobiografia é um dos melhores métodos utilizados na educação de adultos. Rogers, Freire e Honoré aguçaram o nosso interesse pelas histórias de vida, ao abordarem a formação “do ponto de vista do sujeito aprendiz” (Josso, 1999:13). Sobre a diversidade e singularidade dos sujeitos, a própria literatura contempla com uma força extraordinária a complexidade do ser humano, os seus sonhos, os contextos

histórico, social, familiar e as suas relações humanas. Esta ideia está, em nosso entender, relacionada com o conceito grego *paidea* que transmite a ideia do “ser humano completo” (Hansen, 2005:57).

E foi precisamente a corrente de pesquisa-acção-formação existencial que há sensivelmente 30 anos atrás fez emergir as práticas relacionadas com as Histórias de Vida. Em 1983, a obra franco-quebequense *Produire sa Vie: Autoformation et Autobiographie* marcou a eclosão da corrente das histórias de formação em formação no mundo francófono. Pierre Dominicé e Christine Josso (Universidade de Genebra), Bernadette Courtois e Guy Bonvalot (Associação de Formação Profissional de Adultos em França), Gaston Pineau (Universidade de Montreal), Matthias Finger, António Nóvoa (Universidade de Lisboa) são apenas alguns investigadores que se interessaram pelas Histórias de Vida, enquanto processo de investigação e formação (Pineau, 2006:331).

O tomo I *Utilisation pour la Formation* da obra *Histoires de Vie* de Pineau e Jobert (1989), apresenta várias práticas relacionadas com as Histórias de Vida, em diferentes áreas profissionais como a formação de formadores de adultos, formação de professores, orientação profissional, desenvolvimento de espaços colectivos, entre outras áreas, para além de se trabalhar jovens, emigrantes, analfabetos, e outros actores, tendo diferentes objectivos como o reconhecimento de adquiridos experienciais, construção de projectos e exploração de processos de formação (idem).

A década de 90 é marcada pelo aparecimento de diversas associações que, a nível regional, nacional e internacional, dinamizaram esta corrente, como por exemplo a Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF). É de salientar nesta década o trabalho desenvolvido por Maria do Loreto Couceiro, cuja tese de doutoramento se centrou na autoformação no feminino, ao estudar as histórias de vida de mulheres que pertenciam a uma rede de co-formação. Entretanto vários projectos de conhecimento, formação, intervenção na comunidade foram dinamizados na Europa, América do Norte e América do Sul, com base na utilização de abordagens biográficas.

Muitos trabalhos ligados à corrente das Histórias de Vida surgiram a partir de 2000, sendo que em Portugal, os então designados Centros RVCC contribuíram ainda mais

para a exploração desta corrente e para alguns trabalhos de investigação. Realçamos o estudo empírico de Cármen Cavaco (2002) que incide na abordagem biográfica de um grupo de idosos não escolarizados, em contexto rural, para a compreensão dos seus percursos formativos, e o estudo empírico de Filomena Fonseca que tinha como objectivo explorar o processo formativo dos desempregados que se tornaram empresários, com o apoio de medidas geridas pelo IEFP. E como conclui (Pineau 2006:338):

Tendo entrado de "contrabando" no campo das ciências humanas e da formação no início dos anos 80, as histórias de vida estão hoje na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção onde se entrecruzam outras correntes tentando reflectir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido. Essas correntes trazem outros nomes: biografia, autobiografia, relato de vida, para citar apenas aqueles que estampam a vida no seu próprio título.

Comentando ainda sobre a precariedade e a complexidade que caracterizam a vida adulta nos dias de hoje, Dominicé justifica que a formação ao longo da vida sirva cada vez mais para conferir novos percursos de vida. Mais do que a necessária mobilidade ou promoção profissional, a formação permite perceber que contornos a vida pode assumir. Por isso o autor entende que a construção biográfica pode ser encarada como uma finalidade da formação de adultos (Dominicé, 2006:354).

5. O Sujeito Narrador Conta – “Lógicas de Projecto”

Se neste trabalho abordamos o método autobiográfico, no âmbito dos processos de RVCC dinamizados nos CNO, entendemos que é importante a destriça que Josso faz entre “histórias de vida” e abordagem biográfica ou abordagem experiencial (2002:20). Embora as narrativas elaboradas ao longo dos processos RVCC tenham como “pretensão” abarcar a vida dos adultos na sua globalidade, as mesmas acabam por focar-se nos aspectos considerados pertinentes na óptica dos referenciais de competências. Esta abordagem temática de um percurso de vida, em nada deve ser desvalorizada, pois trata-se de aplicar uma abordagem experiencial em função de um projecto específico, que neste caso é a validação de competências de foro académico ou profissional e, se possível, perspectivando um percurso formativo específico. A

diferença entre a abordagem das “histórias de vida” e a aplicação das mesmas ao serviço de *lógicas de projecto* é sublinhada por Josso de forma clara (2002:21):

(...) as histórias de vida postas ao serviço de um projecto são necessariamente adaptadas à perspectiva definida pelo projecto no qual elas se inserem, enquanto que as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria.

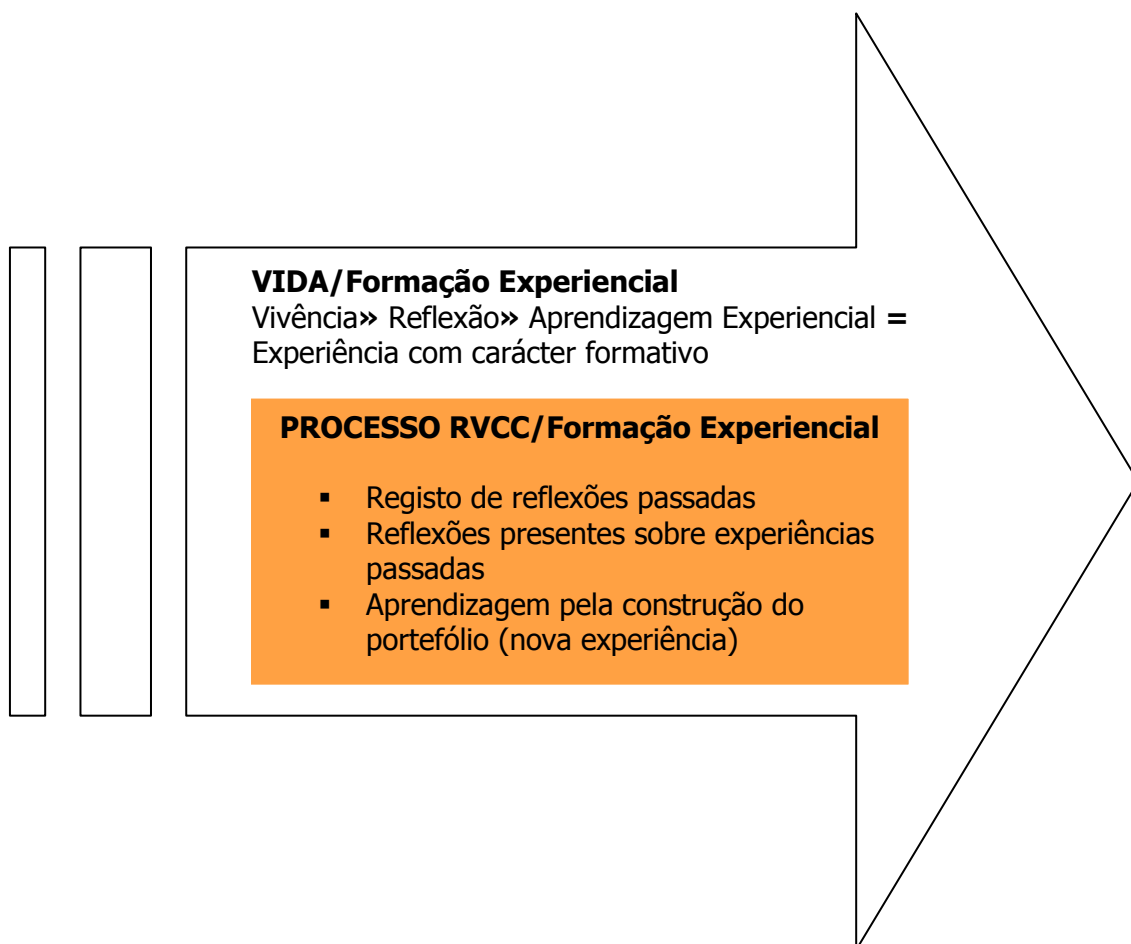
Indo ao encontro das definições de Dominicé, Landry, Bezzola e Pain (Cavaco, 2002:34), salientamos o que Dumont expressou: “toda a experiência, quer seja presente ou passada, a partir do momento em que é fotografada, interrogada e reorganizada é formadora para a pessoa”. Ora, se ao longo da vida, as pessoas “fotografam” experiências, muitas delas apenas são verdadeiramente “interrogadas” e “reorganizadas” durante o processo RVCC, aquando da reflexão que fazem na elaboração da sua Autobiografia Exploratória.

Na abordagem teórica deste trabalho, quisemos aproveitar a oportunidade para identificar todos os pensamentos com os quais nos identificámos, pela experiência já vivida no terreno. Esta abordagem que serve de pano de fundo para o projecto em si, contempla o facto de considerar o RVCC como um subsistema de um sistema maior, que é o educativo, e ainda que aparentemente este não se reja pelas teorias do processo de aprendizagem em si mesmo, pelo facto de funcionar a jusante das aprendizagens de vida (“reconhecimento de” e não “aprendizagem de”), o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais pode beneficiar com as várias teorias contemporâneas da educação. Para esta constatação concorrem factores como:

- A valorização de todo o tipo de aprendizagens experienciais do adulto;
- A aplicação por parte dos profissionais de RVC de alguns princípios das teorias da educação, que garantam que os adultos dominem “os pilares da educação”, os quais não foram necessariamente interiorizados na sua trajectória de vida (nos mais variados contextos formais e informais), e nomeadamente *aprender a ser* e *aprender a aprender consigo próprios*, como defendido por Josso;
- As aprendizagens ao longo da construção do PRA.

Relativamente ao último ponto, podemos afirmar que os princípios das teorias da educação se aplicam na perfeição ao reconhecimento de adquiridos, visto que este processo não deixa de ser uma experiência formativa e no fundo uma formação experiencial em si mesmo. Queremos com isto dizer que, em muitas situações, o adulto não terá concretizado uma aprendizagem através de uma vivência até ter tomado consciência dela mediante a reflexão (que não havia efectuado anteriormente) durante o processo RVCC.

Na realidade, o adulto fará uma reflexão e avaliação sobre as aprendizagens que fez durante a construção do seu PRA, que possivelmente não fará de forma sistemática no seu dia-a-dia. Diremos que a formação experiencial é um fenómeno endógeno e exógeno do processo RVCC. O adulto pode lembrar reflexões feitas no passado ou reflectir ao longo do processo, sendo que em última análise ainda pode aprender com a própria construção do PRA, de acordo com os conteúdos abrangidos pelos referenciais de competências-chave.



Como expressa Thibault (Figari et al., 2006:117), do paradigma da ciência aplicada:

Difusão do saber» verificação» certificação» experimentação

Se passa para o paradigma da formação experiencial:

Experiência» problematização» conceptualização» validação

Se quisermos, podemos resumir este paradigma com uma expressão muito utilizada pelos adultos que frequentam o processo RVCC: “é a escola da vida”.

A propósito disto recordamos uma intervenção (no âmbito de um seminário promovido pela Associação Portuguesa de Sociologia) que resume a visão do senso comum resultante das práticas no terreno, a qual objectiva os elementos principais envolvidos num processo de reconhecimento de adquiridos experienciais. Nela, a investigadora do presente trabalho assume o discurso na primeira pessoa, vestindo a pele de quem passa pela experiência de construção de um portefólio reflexivo de aprendizagens, no âmbito de um processo RVCC de Nível Secundário. Os elementos abordados foram:

- Motivação – Familiares que incentivam, desejo de progredir na carreira, valorização pessoal ou outras razões mais intrínsecas ao sujeito do que extrínsecas.
- Interpretação – A interpretação do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, para a elaboração de um trabalho autobiográfico relevante no contexto do processo.
- Descodificação – Com a ajuda dos formadores das áreas de competência aprende-se a descodificar as competências e a associá-las às experiências de vida.
- Experiência de Vida – A experiência de vida deve ser sempre o núcleo deste processo. O Referencial de Competências é o Guia (uma espécie de GPS) que orienta na reflexão e na escrita de conteúdos. Sem GPS rumamos para destinos incertos e por vezes pouco ricos. Entende-se que todas as experiências de vida são importantes e são linhas que por vezes se cruzam. Algumas delas têm

aprendizagens e competências comuns, em algumas adquire-se competências, noutras desenvolve-se essas competências ou transformam-se pelas circunstâncias (carácter transversal das competências), porém existe um fio condutor contínuo de aprendizagens e competências que podem ser analisadas à luz de um Referencial, o qual confirma a sua importância no campo académico e/ou profissional.

- Competências – Existem muitas definições de competência, mas eu aprendi que desde que aplique conhecimentos em função das circunstâncias e necessidades, que os transfira para contextos diversos, que os transforme com a obtenção de novos conhecimentos... se souber explicar de uma forma clara, o que fiz, o que faço ou como o faria caso fosse necessário, creio que estamos a falar de competências, sem baralhar, nem criar mitos. Dando um exemplo: se tenho um conhecimento sólido sobre as regras gramaticais da língua portuguesa, aplicando essas regras posso escrever um texto de forma correcta, clara e fluente. Se o faço num formato de relatório de ocorrência, num formato de carta de candidatura a um emprego ou numa tabela de um orçamento, depende de ter adquirido outros conhecimentos sobre os formatos dos documentos em empresas onde trabalhei ou noutros contextos de aprendizagem e a escrita correcta pode ter diferentes formatos de linguagem (comercial, técnica, entre outras), bem como pode ser combinada com outras competências como as informáticas (dominando o WORD ou o EXCEL). Pode-se afirmar neste caso que a escrita correcta numa língua pode ser uma competência transversal (vários contextos) e transformada de acordo com os mesmos. Demonstro-a quando a aplico ou quando explico como o faria se fosse necessário. No fundo, os professores podem ser um bom exemplo daquilo que é não aplicar a competência no momento mas explicar com propriedade como se aplica, provando que a aplicam caso necessitem.
- Balanço de Competências – Dependendo dos temas/competências e dos contextos ou domínios de referência nos quais desenvolvo as competências (contextos privado e profissional implicam mais acção e contextos institucional e macro estrutural implicam mais reflexão), descubro-as de duas formas:

- Reflectindo com vista à tomada de uma decisão passada, presente ou futura;
- Agindo tendo por base conhecimentos técnicos ou mais operacionais, ou no plano mais social, contemplando valores éticos e sociais.

E no fundo pensemos: para além de rir e chorar o que fazemos mais na vida? Reflectimos (às vezes não o suficiente!) e agimos (às vezes não em conformidade com as nossas reflexões!) De uma coisa estou certa, podemos sempre aprender a reflectir melhor e a agir melhor...

- PRA – O meu relato autobiográfico e a construção do meu portefólio reflexivo de aprendizagens com todos os documentos que seleccionei, fruto de certificações, observações e leituras minhas, que indiciem o que sei fazer, que competências tenho. E agora veja o jogo interessante da reflexão/acção: reflecto sobre o que aprendi, aprendo e posso aprender, reflecto sobre como agi, ajo e posso agir, aprendo a reflectir e revelo como a reflectir pude aprender e agir, um pouco como defendem Kolb, Argyris e Schön.
- Aprendizagem ao Longo da Vida – Uma pessoa não frequenta este processo para meramente se convencer do que sabe, do que é capaz de fazer, para adquirir um documento que fica arquivado e esquecido ou pendurado numa moldura para mostrar aos amigos...Se se valoriza o que se se aprendeu, por vezes, pela via mais difícil, por tentativa e erro (como defende Dewey), acima de tudo descobre-se ou confirma-se que “se aprende até morrer”, que temos muito a aprender ainda, outras competências a adquirir e a desenvolver que podem ser úteis num mundo em constante mudança, e que não podemos limitar-nos a esperar que o “acaso” nos ensine o que não sabemos. Temos que ser proactivos na aprendizagem, tomar iniciativas que sejam coerentes com o percurso de vida que queremos e podemos ter, seja ele pessoal, social ou profissional. Neste sentido defendemos uma aprendizagem ao longo da vida com a filosofia da Educação Permanente, não dependente do meio circundante, mas acima de tudo do sujeito que se emancipa e pretende ser feliz.

Na sequência das ideias acima expostas, consideramos muito relevante a corrente educativa da América do Norte que pode ser apelidada por pensamento crítico ou

espírito crítico ou ainda raciocínio crítico. Ao contrário da ênfase dada pela pedagogia crítica aos conteúdos, esta corrente salienta a importância da forma de pensar. Como pensar? Como raciocinar? Os investigadores americanos Scriven e Paul explicitam este processo através das fases de conceptualização, análise, síntese e avaliação da informação. Normalmente, o raciocínio inclui elementos como: “um objectivo, um problema, um quadro de referência ou um ponto de vista, informações, conceitos-chave, premissas, inferências e consequências” (Bertrand, 2001:216). Como qualidades exigidas a quem quer exercer este raciocínio enumeram-se: “a humildade, a coragem, a responsabilidade, a disciplina, a empatia, a curiosidade, a perseverança, a integridade e a independência de espírito”. As competências intelectuais exigidas são: “o reconhecimento, a compreensão, a aplicação, a análise, a síntese, a avaliação e a criação”(idem:217). Estas são qualidades importantes, que se apreendem e interiorizam desde a infância, no meio familiar e comunitário e que podem ser desenvolvidas com diversas aprendizagens feitas ao longo da vida. São qualidades importantes para quem escreve uma Autobiografia Exploratória num processo de reconhecimento de adquiridos e são fundamentais para quem quer orientar alguém a fazê-lo, como é o caso de um profissional de RVC.

CAPÍTULO II

CONTRIBUTOS DE UMA (POSSÍVEL) AUTOBIOGRAFIA EXPLORATÓRIA DA INVESTIGADORA

(O que sabíamos)

<i>E não me chamem de Mestre sou apenas aprendiz daquilo que me é o mundo e do que sendo me diz</i> Agostinho da Silva	<i>Professor é alguém que ajuda os outros a aprender; Mestre é, sobretudo, aquele que ajuda os outros a “desaprender”: a desaprender conceitos errados de vida, de verdade, de sabedoria, de Amor...</i> José Flório
---	---

*“O mestre autêntico é aquele que aprende todos os dias e, assim sendo, permanece sempre um aprendiz, o maior deles. Se ele tem essa consciência, fruto de mundo interior singular, certamente não terá empáfia, e os holofotes, se houver, serão entendidos apenas como luzes que precisam de uma tomada de electricidade para que se acendam e não como meta final. Seu objectivo maior, o culto à qualidade exemplar. O mestre responsável entende como dádiva o que assimilou de outros mestres, não se achando acima de seus ascendentes, mesmo que os supere. Há nele, sempre, a compreensão quanto aos passos do discípulo, em qual estágio estiver, e felicidade ao ver horizontes mais extensos que o seu, se este o ultrapassa na trajectória. Difere visceralmente do pseudo-mestre, cuja intenção é tornar o aluno um eterno dependente. Ponderaria que são poucos os mestres autênticos que permanecem perenemente no pensamento de um discípulo autêntico, pois a amálgama se dá de mente para mente, e nem sempre a transmissão encontra campos propícios. Na acepção, evita delegar seu dever àqueles ainda não preparados para o mister, mas está sempre disposto a guiá-los. Pode ter “candidatos” a mestre bem próximos, mas permanece inteiro no ensino, diante dos aprendizes. Sente-se merecedor. Verdadeira missão.”*¹²

¹² <http://blog.joseeduardomartins.com/2009/07/25/o-mestre/> (consultado em 03/04/2010) Pensamentos de José Eduardo Martins, um pianista que apresentou, em primeira audição absoluta, cerca de 100 composições contemporâneas de autores de diversos países. Tem 18 CDs gravados na Bélgica, Bulgária e Portugal, e lançados pela Labor (U.S.A.), PKP (Bélgica), Portugaler (Portugal) e sobretudo pelo selo De Rode Pomp da Bélgica Flamengo. É autor de diversos livros sobre música, de quase uma centena de artigos publicados em diversas revistas e periódicos de vários países. José Eduardo Martins é Professor Titular da Universidade de São Paulo e *Doctor Honoris Causa* pela Universidade Constantin Brancusi da Romênia. Recebeu do Governo Brasileiro a Ordem do Rio Branco, uma das

Porquê um Mestrado em Ciências da Educação?

Passaram onze anos, desde que concluí a minha licenciatura. A visão crítica aguçou-se ao longo do tempo, pelas diversas vivências de carácter profissional, pelo que a frequência deste mestrado me fez todo o sentido. Toda a minha carreira profissional se tem focado na educação e formação de adultos. Mais do que qualquer objectivo a atingir no campo profissional, ou pelo facto de estar consciente da mais-valia de um nível académico mais elevado no mercado de trabalho, a verdade é que decidi fazer justiça a mim própria. Simultaneamente, decidi “provar o meu próprio veneno”.

Clarificando: quando falo de fazer justiça a mim própria, refiro-me à possibilidade que este mestrado me dá, de ver reconhecidos os meus adquiridos experienciais (tanto no contexto pessoal/social como profissional) e de poder deixar um registo, de pelo menos parte das minhas reflexões ao longo dos últimos anos, que fique para a posterioridade. Nem sempre temos oportunidade para fazê-lo e não sabemos quando e se teremos uma nova oportunidade. Esta ideia ficou patente na nossa abordagem à metodologia utilizada neste trabalho.

Também é verdade que sempre opinei que um enfermeiro ou um médico nunca saberá o que é a dor física e psicológica, até senti-la na sua própria pele. E aqui explico por que decidi “provar o meu próprio veneno”. Quando me propus a reflectir sobre o meu percurso profissional, as minhas práticas, e como estes se cruzam com teorias outrora escritas por investigadores igualmente interessados na temática da educação e formação de adultos, imaginei que não seria uma tarefa fácil. Quando me propus escrever esta narrativa autobiográfica centrada no percurso profissional, senti-me como a esmagadora maioria dos adultos que comigo têm frequentado o processo RVCC, na fase de arranque da sua autobiografia: como começar? O que escrever? Muitas ideias surgem, muitas sinapses cerebrais se efectuam (como tive oportunidade de expressar, em tom de quase desespero, à paciente orientadora do meu mestrado). O verdadeiro desafio foi seleccionar, sistematizar e fundamentar teoricamente e de forma clara, essas ideias que me surgiam na mente, muitas vezes associadas, em qualquer lugar, a qualquer hora. Curiosamente, Marie-Christine Josso ao abordar a

honrarias mais significativas do Brasil. <http://www.joseeduardomartins.com/curriculum.html> (consultado em 03/04/2010)

formação como um *objecto teórico*, descreve bem aquilo que tento transmitir (Josso, 2002:28,29):

A situação de construção da narrativa, porque exige a narração de si, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências que balizam a duração de uma vida, exige uma actividade psicossomática a vários níveis. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa à volta do tema da formação.

Dado o facto de me sentir vocacionada para as artes, e sob pena de não realizar um trabalho rigorosamente de acordo com os padrões académicos, a criatividade na elaboração do mesmo sempre me preocupou. Como refere Josso, “o trabalho biográfico exige criatividade para evoluir na singularidade da situação de narração” (2002:29). A investigadora, ao abordar o processo experiencial de formação da “identidade e subjectividade”, explica a importância do “ser psicossomático” e do “conhecimento das competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas, o conhecimento das competências da compreensão e de explicação e do saber-pensar”, para que um projecto desta índole seja levado a “bom porto” (2002:33). Queria que o presente trabalho reflectisse a minha experiência, aquilo que sou e faço, bem como a lógica das práticas profissionais, sucessivamente reformuladas ao longo do tempo por reflexão constante, sem que esse desejo se confundisse com a mínima pretensão de estipular teorias ou demonstrar um “único caminho”. Trata-se de uma partilha e não a demonstração de sapiência e muito menos um mero exercício intelectual, que a meu ver poderia ser insípido, dada a experiência que tenho como operacional no terreno e não tanto como investigadora.

À medida que assisti às aulas do seminário, recordei, aprendi, reflecti e concluí muitas coisas. Por isso, agradeço a todos os professores que intervieram neste processo. As citações no início deste capítulo lembram-me a pessoa que me orientou neste mestrado e o tipo de mestre (se algum dia exercer esse papel, no verdadeiro sentido da palavra) que quero ser. Enquanto mestranda, não me senti cerceada, nem tampouco dependente. Senti-me livre. Livre para expressar o que aprendi no meu percurso de vida, o que aprendi no seminário deste mestrado e o que desaprendi. Concordamos que desaprender também é importante e, por isso, Josso afirmou que o

poder “esquecer” é um dos contributos das Histórias de Vida (Canário e Cabrito, 2005:124), tal como já afirmou Finger, no que se refere às teorias relacionadas com a educação e a aprendizagem: “Não há nada sobre a não aprendizagem (talvez fosse melhor se não soubéssemos uma série de coisas...)” (Canário e Cabrito, 2005:26).

Enquanto mestranda, neste trabalho, “caminho para mim” (Josso, 2002:42,43), assumindo o papel de viajante, com um itinerário específico, centrado na experiência profissional enquanto profissional de RVC, fazendo um “inventário da minha bagagem” que, mais do que contribuir para a compreensão da minha formação ao longo do tempo, justifique a formulação da problemática deste trabalho e a pertinência do empirismo das minhas práticas profissionais, para a valorização da Autobiografia Exploratória, como instrumento essencial para o reconhecimento de adquiridos nos Centros Novas Oportunidades.

Enquanto mestre sentir-me-ei sempre “aprendiz daquilo que me é o mundo”.

Preâmbulo da Narrativa

“Quando o moinho pára o moleiro acorda.”

Por ser uma pessoa dada à escrita e à reflexão em diversas fases da vida, perante o desafio da escrita da narrativa autobiográfica profissional, lembrei-me das palavras de Fernando Pessoa, as quais me levaram a pensar que, sendo nós humanos tão diferentes uns dos outros, temos, por vezes, sensações e maneiras de pensar semelhantes, e quase que poderíamos descrever as nossas vivências e experiências da mesma forma (Pessoa, 2000:143):

"Tudo se me evapora. A minha vida inteira, as minhas recordações, a minha imaginação e o que contém, a minha personalidade, tudo se me evapora. Continuamente sinto que fui outro, que senti outro, que pensei outro. Aquilo a que assisto é um espectáculo com outro cenário. E aquilo a que assisto sou eu.

Encontro às vezes, na confusão vulgar das minhas gavetas literárias, papéis escritos por mim há dez anos, há quinze anos, há mais anos talvez. E muitos deles me parecem de um estranho; desreconheço-me neles. Houve quem os escrevesse, e fui eu. Senti-os

eu, mas foi como em outra vida, de que houvesse agora despertado como de um sono alheio.

É frequente eu encontrar coisas escritas por mim quando ainda muito jovem – trechos dos dezassete anos, trechos dos vinte anos. E alguns têm um poder de expressão que me não lembro de poder ter tido nessa altura da vida. Há em certas frases, em vários períodos, de coisas escritas a poucos passos da minha adolescência, que me parecem produto de tal qual sou agora, educado por anos e por coisas. Reconheço que sou o mesmo que era. E, tendo sentido que estou hoje num progresso grande do que fui, pergunto onde está o progresso se então era o mesmo que hoje sou.

Há nisto um mistério que me desvirtua e me oprime.

Ainda há dias sofri uma impressão espantosa com um breve escrito do meu passado. Lembro-me perfeitamente de que o meu escrúpulo, pelo menos relativo, pela linguagem data de há poucos anos. Encontrei numa gaveta um escrito meu, muito mais antigo, em que esse mesmo escrúpulo estava fortemente acentuado. Não me compreendi no passado positivamente. Como avancei para o que já era? Como me conheci hoje o que me desconheci ontem? E tudo se me confunde num labirinto onde, comigo, me extravio de mim.

Devaneio com o pensamento, e estou certo que isto que escrevo já o escrevi. Recordo. E pergunto ao que em mim presume de ser se não haverá no platonismo das sensações outra anamnese mais inclinada, outra recordação de uma vida anterior que seja apenas desta vida...

Meu Deus, meu Deus, a quem assisto? Quantos sou? Quem é eu? O que é este intervalo que há entre mim e mim?"

Lembro-me que num dos seminários promovidos pela ANEFA em que participei, foi proposto aos profissionais de RVC presentes a escrita de uma narrativa autobiográfica, para partilhar parcialmente em sede de formação e, se é verdade que abracei o desafio com agrado, não é menos verdade que a primeira página que escrevi foi uma tentativa de escapar à exposição do meu percurso de vida – uma introdução longa. Partilho agora essa mesma introdução e a narrativa que elaborei sobre o meu percurso de vida até aos vinte e três anos de idade, com a alteração e o desenvolvimento de algumas experiências, bem como o acrescento de outras até ao presente, em virtude dos objectivos a que me propus no presente trabalho.

Em virtude do objectivo da presente narrativa autobiográfica se centrar nos meus processos formativos a partir da experiência profissional, não irei ser tão exaustiva na

abordagem com carácter autobiográfico puro (todas as experiências das quais me lembro e que foram para mim importantes para a minha formação na globalidade enquanto ser humano), mas farei sim uma abordagem com carácter experiencial temático e pontual, de acordo com as experiências profissionais e formativas mais relevantes para o presente trabalho, sendo que (por uma questão de reserva), mais importante do que identificar algumas entidades por onde passei, são o conteúdo funcional e as aprendizagens delas decorrentes. Ainda assim, não podia deixar de explorar a minha formação base familiar que, de forma determinante, contribuiu para a pessoa e profissional que sou hoje. Desconfio que a minha narrativa não será apenas centrada na experiência profissional. Alerto para o facto de tentar, tanto quanto me é possível, reflectir sobre a transferência das qualidades e “competências” da infância e juventude para o exercício profissional como profissional de RVC. Essas reflexões vão intercalando as experiências pontuais que conto. Inicio desta forma a minha narrativa...

Narrar uma história tem muito que se lhe diga...tanto mais quando se trata da nossa história de vida. É um projecto ambicioso, quase ambicioso demais para se concretizar no sentido que lhe atribuímos, a saber: contar todos os factos da nossa vida de forma temporalmente organizada, interligando-os através de fios condutores de um ou mais sentidos, e atribuindo-lhes de forma particular ou mais global, um significado que será sempre subjectivo, mas não necessariamente irracional.

A história da nossa vida pode conter acontecimentos que se inscrevem nos mais variados espaços e contextos, os quais, numa perspectiva construtiva, tornam-se factores de aprendizagem e motores para o desenvolvimento de competências que: ou não estamos conscientes delas, ou não sabemos catalogá-las.

Uma história de vida nunca está completa, há sempre algo a acrescentar. Uma história de vida nunca de alegrias está repleta, há sempre acontecimentos a lamentar. Uma história de vida nunca se conta a todos tal como foi, ou porque a visão de quem a conta se turvou, ou a leitura de quem ouve não se mostrou ser a mais correcta.

Passar para o campo de referências de quem conta uma história, sem tabus, sem preconceitos, demonstrando toda a empatia necessária, é uma tarefa árdua que o Homem tem tentado empreender desde o início da sua existência, sem que consiga

realizá-la com total capacidade de isenção. Contar uma história de vida com toda a clareza possível, partindo do princípio que esta vai ser compreendida numa óptica positiva e de respeito, sem qualquer juízo precipitado, sem qualquer comparação irreflectida, é algo verdadeiramente utópico, dada a natureza imperfeita do Homem.

O meu objectivo é contar a minha história de vida, a qual, desde já confesso, terá um pendor mais profissional, pelas razões já mencionadas. Esta escolha consciente será encarada como uma resistência, aliás, esta introdução será igualmente considerada como um sinal de pura resistência, e de facto assim é!

Infância e Adolescência

Sou filha de mãe natural de Angola e pai português. Nasci em 1976, em Angola (Luanda), e da minha vida em África nada me lembro, uma vez que vim para Portugal com seis meses de idade. Ainda assim, posso dizer que sinto que a cultura africana ficou “nas minhas veias”, pela forma como ando, danço, canto, rio, contemplo um pôr-do-sol. Pela sensibilidade, afabilidade, simplicidade e à vontade com que sempre lidei com o meu semelhante. O ritmo e a melodia sempre contaram mais para mim do que as palavras...Quando contacto com o povo africano sinto-me em casa, muito embora as diferentes linguagens e certos hábitos sejam diferentes daqueles que interiorizei no meu processo de endoculturação em Portugal. Assumo-me como uma afro-europeia portanto.

Explica-se assim a facilidade em lidar com pessoas de várias etnias, nomeadamente africanas e da Europa de leste, que há mais tempo ou recentemente imigraram para Portugal, e com as quais é importante saber comunicar de forma *calibrada* e *sincronizada*, clara e empática, no âmbito de um processo RVCC. Por vezes, é preciso descortinar o que está por detrás de uma expressão facial, uma postura corporal, um gesto típico da etnia e/ou da pessoa, uma crença ou ideologia, de forma compreensiva e respeitadora. Isso demonstra-se através da nossa própria postura, expressão facial e entoação de voz, muito para além das palavras que expressamos. “O nosso canto é meio caminho andado para o embalo.” Daqui se infere a importância de ferramentas como a *calibragem* e a *sincronização* da linguagem não verbal (postura física,

expressão facial e entoação da voz) com a dos adultos, que são orientados por nós na fase do reconhecimento de adquiridos.

Para se compreender melhor o meu percurso de vida, há que fazer um breve retrato dos meus pais. Não é nossa missão explicar o que se herda pela genética ou pela educação. A verdade é que a influência do saber-ser, saber-estar dos nossos progenitores e/ou das pessoas que nos educam desde o berço, tem muito peso na formação da nossa personalidade.

Sou filha de um pai-herói e excelente ser humano, que conta agora cinquenta e nove anos. É um técnico oficial de contas por profissão, com a escolaridade mínima obrigatória e, neste momento a frequentar o curso superior de contabilidade no ISCAL (tendo tido resultados muito positivos nas provas de acesso). Tem um carácter metódico, racional, mas ao mesmo tempo extremamente sensível (dependendo das situações), empreendedor, curioso e empenhado por obter mais conhecimento, com talento para a poesia e para o desenho geométrico.

Durante toda a minha infância e puberdade, o meu pai trabalhou no atendimento de uma loja da EDP. Habituei-me a visitá-lo ou a permanecer com ele no balcão de atendimento, fingindo que escrevia documentos importantes, conhecendo alguns equipamentos de trabalho (que hoje são considerados obsoletos), trepando os balcões de atendimento e falando com os colegas do meu pai. Isto tudo para dizer que observei a forma como o meu pai lidava com diversas situações de utentes, dava resposta a determinadas questões mais delicadas ou até mesmo a reclamações. Por vezes, a nossa casa era uma “extensão” da loja da EDP, o que significa que me habituei a observar a disponibilidade e afabilidade que o meu pai tinha ao atender pessoas no seu domicílio, ao final de um dia de trabalho que começava na EDP e terminava no seu escritório caseiro, para tratar da contabilidade de alguns clientes que tinha por conta própria (cuja grande maioria ainda usufrui dos serviços do gabinete de contabilidade que hoje tem). Sempre foi incansável.

Mais do que um técnico oficial de contas, o meu pai é consultor em questões jurídicas laborais pelo conhecimento que tem por iniciativa própria e tem conseguido “resgatar” várias empresas de autênticos “assassinatos” contabilísticos, fiscais e jurídicos. Trata-se de uma pessoa extremamente ponderada, no que toca a questões de gestão

financeira, inclusivamente no que toca à sua economia familiar. Não tem medo de arriscar, tendo feito os devidos cálculos que suportem as suas decisões. Sempre foi batalhador para atingir os objectivos a que se propôs, na sequência de uma saída de casa precoce (aos dezasseis anos) para a vida independente.

Tem um perfil assertivo (o que fica patente na sua argumentação convincente e bem fundamentada) e, por vezes, impulsivo. Relativamente à impulsividade, sempre demonstrou ter a humildade necessária para pedir desculpa, quando tem a consciência de ter agido de forma menos adequada com quem quer que seja. É trabalhador, empenhado, seguro de si e um verdadeiro “pai-galinha”. É, acima de tudo, protector.

Do meu pai herdei o carácter metódico e rigoroso, o gosto pelo conhecimento acrescido para além dos conhecimentos directamente relacionados com as minhas actividades, o gosto pela poesia e pelo desenho (muito embora aprecie mais o desenho livre do que o desenho com régua e esquadro). A assertividade também caracteriza o meu perfil comunicacional (comprovado mais tarde através de exercícios no curso de Formação Pedagógica de Formadores). A impulsividade que faz parte do meu temperamento, fruto do não conformismo com situações injustas, tem sido atenuada ao longo do tempo. Muito pelo balanço que faço entre o perfeccionismo do meu pai e a maior serenidade da minha mãe, face a situações de vida difíceis.

Com o meu pai também aprendi a ser flexível (capacidade de improviso) perante situações imprevistas (nomeadamente em situações que exijam uma apresentação de conteúdos perante uma determinada audiência) e a não recear comunicar com qualquer pessoa ou entidade organizacional, para resolver problemas ou simplesmente atingir objectivos de maior ou menor complexidade (desde situações laborais e contactos com pessoas em níveis hierárquicos mais elevados, a situações simples do dia-a-dia como o pagamento de serviços/despesas mensais, reclamações escritas, entre outras situações). De forma natural e não imposta, normalmente demonstro disponibilidade e afabilidade para ajudar a resolver situações de outrem, mesmo que isso signifique sacrificar os meus interesses e descanso. Penso que o papel activo exercido como cidadã (com os seus deveres e direitos) em muito se deve ao papel que o meu pai representou na minha vida, desde que me conheço.

Como profissional de RVC tenho que obedecer a uma metodologia própria de trabalho (abordagem autobiográfica e balanço de competências), a qual deve ser seguida com uma boa dose de rigor, a fim de garantir a credibilidade do processo RVCC. Neste sentido, o perfeccionismo ajuda a focar o que realmente é importante para a qualidade do processo. Para além disso, a organização é fundamental face aos muitos documentos de trabalho, nomeadamente aqueles que constituem um processo técnico-pedagógico dos grupos em reconhecimento (fichas de inscrição, documentos de identificação, certificados de habilitações académicas, currículos, actas de reuniões, actas de sessão de validação de competências, actas de sessão de júri de certificação, questionários de avaliação do processo, cronogramas, fichas de presença, entre outros documentos), ao número de adultos em reconhecimento cujas situações têm que ser devidamente planeadas e trabalhadas, ao planeamento de sessões de reconhecimento, acompanhamento, formação complementar, modular, equipamentos e materiais necessários para as sessões de grupo, entre muitas outras tarefas.

É fundamental que tenha interesse em ler diversos conteúdos relacionados com o processo de reconhecimento e validação de adquiridos, publicações, legislação e orientações técnicas emanadas pela ANQ e pelo IEFP, directrizes do próprio Centro Novas Oportunidades onde exerço a minha actividade, mas mais ainda, que tenha a possibilidade de explorar temáticas relacionadas com as áreas de competência-chave do processo RVCC (seja académico, seja profissional), não para dominá-las em termos de validação, mas para mais facilmente orientar os adultos, na exploração das experiências de vida, em função dos referenciais de competências. Lembro-me constantemente das palavras de Josso numa entrevista que lhe fizeram para a revista Aprender ao Longo da Vida:

(...) na minha própria formação, não é suficiente eu ser socióloga para fazer este trabalho, pois, se sou apenas socióloga, vou propor referenciais unicamente sociológicos. Enquanto acompanhante de um grupo de "histórias de vida", tenho de ter uma cultura científica muito mais vasta que a minha disciplina de origem. Ter conhecimentos em psicologia, em antropologia, em história, em saúde (dimensão psicossomática). O meu trabalho é alargar em cada caso o campo das interpretações possíveis. (...) temos de ter outras leituras que enriquecem a interpretação, de maneira a restituir à pessoa todas as dimensões do seu ser no mundo. Há uma dimensão psicológica, sociológica, antropológica, histórica, etc.

Inclusivamente, por que não saber mais sobre algumas profissões, se trabalharmos na vertente profissional do processo RVCC? Por que não estar mais atento às ofertas formativas existentes na zona onde se encontra implantado o CNO onde trabalhamos? Por que não saber mais sobre algumas iniciativas de índole cultural, projectos de trabalho e parcerias possíveis, ofertas de trabalho não divulgadas pelos centros de emprego e outras actividades associativas e comunitárias, que possam beneficiar os adultos que frequentam o processo RVCC?

A assertividade e a serenidade de espírito são fundamentais para trabalhar com os adultos no âmbito do processo RVCC, quer para clarificar o papel do adulto no mesmo, quer para equilibrar o pessimismo e o optimismo na concretização dos objectivos propostos, dentro dos timings de processo e face à diversidade de situações problemáticas que podem afectar os adultos (despesas, vida familiar, horários de trabalho, dificuldades advindas da formação base, entre outros). A assertividade é fundamental também nos tratos com os membros da equipa técnico-pedagógica, sobretudo porque os profissionais de RVC saíram de uma relação paritária com os formadores das áreas de competência-chave, para uma relação hierárquica bem definida: coordenadores de equipa.

A capacidade de não recear comunicar com qualquer pessoa ou entidade organizacional prende-se, quer com os adultos que frequentam o processo (os quais poderão ser provenientes de diversos grupos socioeconómicos), quer com os colegas de níveis hierárquicos superiores (por exemplo falando sobre constrangimentos de diversos tipos que dificultam o trabalho no CNO, com o coordenador ou o director do CNO) e ainda com outras entidades para a divulgação do processo RVCC. Esta última situação é comum, sobretudo nos processos RVCC-PRO e em processos da vertente académica em itinerância.

A flexibilidade sob a forma de improviso também é vital para um profissional que queira dar uma resposta, em termos de procedimentos, a um adulto numa situação imprevista (em caso de doença, mudança de residência, portefólio reflexivo de aprendizagens já elaborado num processo anterior – passagem do nível básico ao nível secundário, entre outras situações), ou em situações de apresentação de conteúdos como formador de temáticas relacionadas com o RVCC, sessões de reconhecimento face a públicos com comportamentos desviantes, ou visitas inesperadas de grupos de

trabalho nacionais ou internacionais, no âmbito dos projectos ligados à aprendizagem ao longo da vida. São apenas alguns exemplos.

A disponibilidade e a afabilidade são basilares para um atendimento e relacionamento bem sucedidos com os adultos que frequentam o CNO. O profissional de RVC é visto como a primeira face da equipa técnico-pedagógica, alguém formado em ciências sociais e sensível para escutar e ajudar o adulto a dirimir quaisquer dificuldades que surjam. O profissional de RVC é como que um mediador entre o adulto, a equipa formativa de reconhecimento e formação modular, o avaliador externo, técnicos de serviços sociais, e outros colaboradores que intervenham directa ou indirectamente no processo (técnicos administrativos, técnicos de diagnóstico e encaminhamento, coordenador e director do CNO).

O papel activo exercido como cidadã, consciente dos seus deveres e direitos, tem sido um alicerce para o estabelecimento de relações interpessoais bem sucedidas no CNO (com colegas e adultos participantes no processo RVCC), bem como para a exploração e discussão mais enriquecedora de experiências da vida dos adultos, que se coadunem com os temas propostos nos referenciais de competências-chave, sobretudo nas áreas da Cidadania e Empregabilidade (RVCC – NB) e Cidadania e Profissionalidade (RVCC-NS).

A minha mãe tem a escolaridade mínima obrigatória e viveu na casa parental até ao casamento (aos vinte anos), tendo sido educada familiarmente e através da escola em Angola, sob os princípios do regime político português, bem como convivendo igualmente com angolanos e portugueses. Tem agora cinquenta e seis anos.

Dedicou-se à educação da sua única filha (durante dezanove anos) e a tudo o que diz respeito a um lar, tendo tido, enquanto solteira, experiências tão diferentes como ser cantora (tendo realizado e participado em diversos espectáculos em Angola com vários artistas, nomeadamente portugueses e gravado discos), locutora de rádio, estudante de enfermagem até ao início da guerra, e jogadora de basquetebol no clube do Sporting. Ao longo da sua vida, enquanto casada, veio a explorar a sua vertente artística como pintora, primeiro como autodidacta e, numa segunda fase, com os conhecimentos e a formação adquiridos num curso de pintura e outras artes plásticas. O sucesso já era muito enquanto autodidacta, porém, depois da formação intensiva e

longa da qual usufruiu, teve a oportunidade de ir mais longe, transmitindo o seu saber e talento a outras pessoas através de aulas de pintura. Não obstante, a música sempre foi uma constante em casa. Desde pequena que fui habituada a ter serões com amigos, nos quais a minha mãe toca acordeão ou viola e cantamos as duas (a duas vozes). A música está “impregnada” na minha família materna, pois o meu avô era músico e o irmão da minha mãe também.

A minha mãe tem uma personalidade muito forte, mais sensível e emotiva, do que racional, sendo uma confidente para muitas pessoas, muito derivado à empatia que estabelece com elas. É menos empreendedora e metódica, contudo é enérgica e uma excelente coordenadora de actividades (domésticas ou outras). É paciente, na medida do possível, sobretudo quando ensina aquilo que mais gosta: artes plásticas.

Da minha mãe herdei o gosto e a vocação para as artes plásticas, muito embora seja menos paciente do que ela para algumas vertentes das mesmas (o pormenor na pintura a óleo, as diversas fases da pintura pelo tipo de secagem mais lento). Gosto de ver rapidamente os resultados do meu trabalho e, se sou muito semelhante à minha mãe no que toca à criatividade permanente (o cérebro não pára, as ideias surgem), a repetição de procedimentos, movimentos, conteúdos, entre outros aspectos da vida quotidiana tornam-se maçadores para a minha forma de estar e ser. Não lido muito bem com a repetição e as rotinas. Sinto necessidade de experimentar coisas novas e métodos novos de as conceber. Por alguma razão sempre me inclinei mais para o desenho livre – retrato, vestuário, peças de joalharia, mobiliário e interiores (lado materno), do que para o desenho com régua e esquadro (lado paterno).

Penso que a empatia, o lado mais emotivo e a paciência no ensino de conteúdos que me apaixonam, me foram transmitidos pela figura materna. Se do meu pai herdei a flexibilidade (capacidade de resposta a situações imprevistas), da minha mãe herdei uma outra dimensão da flexibilidade: a capacidade de adaptar-me a pessoas diferentes e a hábitos ou planos que tenham, aparentemente diferentes dos meus.

Sinto que tenho tendência para transferir a minha criatividade para diversos contextos, sendo que o RVCC não é excepção. O gosto pela poesia, desenho e pintura facilitam a compreensão do abstracto na apresentação de conteúdos num portefólio, permitem perceber linguagens figurativas para a transmissão de saberes e conceber pontos de

partida (de acordo com os órgãos sensoriais de percepção e processamento de informação mais privilegiados – sentido visual, auditivo, cinestésico), que possam facilitar a escrita da Autobiografia Exploratória. Este factor está intimamente ligado à flexibilidade (capacidade de improviso) de que já falámos, para dar respostas em função das características diferentes dos adultos, com vista à concretização de um único objectivo: a elaboração de uma Autobiografia Exploratória que viabilize a validação de adquiridos experienciais.

A criatividade também se faz sentir na forma como dinamizo as sessões de RVCC, sendo que nenhuma sessão é igual. Tento sempre aplicar exercícios dinâmicos e diferentes para quebrar o gelo, para apresentação dos adultos, para dar a conhecer o estilo de escrita às formadoras da equipa. Constantemente reflecto sobre a aplicação eficiente e eficaz da metodologia, a ordem dos instrumentos de trabalho utilizados, ou até sobre a pertinência da informação que queremos transmitir nestes últimos.

A empatia é o alicerce do entendimento entre os povos e as pessoas num plano mais micro. Esta qualidade torna-se ainda mais importante no RVCC, dado o tempo e a profundidade da “entrega” dos adultos à equipa técnico-pedagógica. Os adultos têm que expor de alguma forma parte da sua história de vida e a forma como o devem fazer, por si só, traz desafios (os quais iremos aprofundar no nosso trabalho empírico) que implicam a sua formação base, a literacia, as recordações, traços culturais e de personalidade. É a capacidade de olhar a realidade com os olhos do outro, compreendendo o seu mapa mental e não o julgando à priori, que devidamente demonstrada através do nosso olhar atento, expressão facial concordante com a do adulto e postura corporal sincronizada com a dele, nos permite ser confidentes.

No acompanhamento dos adultos, é importante não esquecer o papel importante da escuta activa e dinâmica, que nos permite questionar, ouvir com atenção (demonstrando-o através da expressão facial atenta e de expressões verbais como “compreendo”, “estou a ver”, “hum hum”, “pois”, “claro”, “exactamente”, entre outras), reformular alguma questão menos clara para nós à espera de um novo esclarecimento do adulto. Da mesma forma, devemos estar empenhados em explicar como elaborar a Autobiografia Exploratória ou o que está envolvido no processo RVCC, tendo sempre a preocupação de controlar se estamos a ser esclarecedores. Desta

forma, demonstramos preocupação pelas necessidades e situação dos adultos e a paciência que é fundamental na arte de ensino.

Quanto à flexibilidade, enquanto capacidade de adaptar-me a pessoas diferentes e a hábitos ou planos que tenham, aparentemente diferentes dos meus, entendo que também é necessária no exercício de funções como profissional de RVC. Aliás, esta vertente da flexibilidade está intrinsecamente aliada à empatia. Há que saber lidar com diferentes perspectivas e conceitos sobre como planear e elaborar uma Autobiografia Exploratória, por exemplo. As soluções para a compatibilização entre a vida pessoal, profissional e o processo RVCC são diversas e não necessariamente têm que ser as propostas pelo profissional de RVC. Isto não necessariamente coloca em causa o cumprimento de *timings* de trabalho ou outros princípios do processo delineados, desde o início do mesmo. Neste ponto, podemos ainda mencionar diferentes perspectivas relativamente à organização e concepção do portefólio reflexivo de aprendizagens ou outras situações no contexto de RVCC.

Sinto-me privilegiada por ter tido contacto com vários traços da cultura geral através dos meus pais, quer pelas conversas que sempre tivemos, pelas experiências que ambos tiveram, pela riqueza do convívio de dois seres provenientes de países diferentes (Portugal e Angola), com alguns hábitos e formas de estar e pensar diferentes (muito embora sempre fossem muito compatíveis, quer do ponto de vista da formação base, quer de outras experiências de vida muito pessoais).

De ambos os meus pais, vem o gosto e a facilidade em comunicar, quer oralmente, quer por escrito. Também deles herdei o bom sentido de humor (o pensamento lateral/segundo sentido com o pai e a comicidade na plasticidade das expressões faciais e postura corporal da mãe).

A comunicação fluente e clara, quer oral, quer escrita é parte integrante das exigências do dia-a-dia de um profissional RVC. Há que comunicar oralmente em sessões de grupo, sessões de acompanhamento individuais, em reuniões de equipa ou do CNO, em apresentações para outros CNO ou grupos de trabalho nacionais e internacionais (no âmbito da Aprendizagem ao Longo da Vida). A comunicação escrita está patente em vários documentos do dossier técnico-pedagógico, com particular relevo para as actas de reunião da equipa técnico-pedagógica e de sessão de júri de certificação, bem

como relatórios de análise de PRA, documentos com orientações para adultos, ofícios, registos em bases de dados (da equipa, do CNO, SGFOR, SIGO), emails para adultos e colegas, entre outros.

A plasticidade facial e o sentido de humor são armas muito úteis para lidar com públicos mais resistentes e pessimistas, ou até mesmo para fazer passar a mensagem de uma forma mais clara e mais agradável. Desta forma, conseguimos motivar grupos e adultos de forma individual provando que, tarefas aparentemente difíceis ou impossíveis de realizar podem ser realizadas com gosto.

Eventos culturais (espectáculos de dança, canto, teatro/revista, cinema, visitas a museus e outros monumentos, viagens pelo país de norte a sul e Espanha, o contacto com a natureza) sempre fizeram parte da minha agenda familiar, bem como actividades de índole educativa e voluntária no seio da nossa comunidade. Conviver e ajudar o próximo sempre estiveram na ordem do dia. A disciplina também. Talvez por isso, me sinta como uma mola que esteve nas mãos de duas pessoas imperfeitas, é certo, mas ao mesmo tempo demonstrando um amor e preocupação incondicionais por mim, dando-me o que de melhor tinham para dar, incluindo a liberdade que se conquista com o tempo, à medida da responsabilidade que eu fui assumindo, enquanto pessoa mais crescida e mais madura. As mãos dos meus pais abriram-se lentamente, gradualmente, e a mola – eu – não saltou para longe. Ficou perto deles, com vontade de continuar a usufruir dos seus conselhos, da sua sabedoria, da sua experiência...

Choque de gerações? Naturalmente a adolescência não foi fácil, mas considero que foi facilmente digerível, por um lado, por sempre ter em mente os progenitores que tinha e por outro, por ter uns progenitores à altura dos desafios colocados pelo meu desenvolvimento enquanto ser humano e mulher.

Feito este “preâmbulo” sobre a influência dos meus pais no meu carácter, continuo por relatar que foi, portanto, em 1977, que comecei a viver em Portugal, mais precisamente em Lisboa.

Em 1979, passei a viver numa localidade chamada Paivas, situada na margem sul do rio Tejo. É nesta zona residencial que inicio o meu processo de socialização mais alargado e dela guardo a memória dos folguedos de criança, das brincadeiras no meu

quarto ou na rua, com os amigos que moravam perto. Alinhava nas brincadeiras mais arriscadas e consideradas próprias para os rapazes, contudo gostava bastante de representar o papel de uma adulta em cenas da vida doméstica e do dia-a-dia, com o empenho de uma verdadeira actriz, nas quais não faltavam as minhas lágrimas sentidas em caso de tristeza ou gargalhada sonora num momento de alegria, como o nascimento de um filho meu. Concentrava-me e mostrava a emoção proveniente do sentimento que achava apropriado, face à situação que estava a ser representada. Normalmente era eu que encenava as cenas e dizia como é que os meus companheiros “de palco” deveriam expressar as suas emoções.

Sem grandes pretensões de ser líder nos grupos infantis, naturalmente acabava por ser eleita como tal, também porque aceitava as ideias dos outros e contentava-me por aprender coisas novas com os meus amigos de infância. Em 1982, quando ingressei na escola primária, este perfil acentuou-se mais, à medida que participava em trabalhos de grupo. Era conhecida como conciliadora, sensível, comunicativa e inconformada com alguns actos injustos cometidos contra os meus colegas, sobretudo actos de índole preconceituosa. Estas eram as impressões (patentes em folhas de avaliação final que guardo até hoje) de colegas e professores que contactaram comigo, e que ainda hoje relembram certos episódios. Escusado será dizer que esta vertente minha mais comunicativa, sociável e solidária, veio a ser muito preciosa na minha carreira.

Devo ainda acrescentar que, durante a frequência da escola primária, duas pessoas tiveram um papel preponderante na minha formação base (para além dos meus pais): a professora Olívia que me acolheu pela primeira vez na escola (ainda me lembro do cheiro do chão de borracha e dos gritinhos de excitação das crianças no primeiro dia de aulas) e a professora Margarida que me acompanhou desde a segunda até à quarta-classe (agora segundo e quarto anos). A professora Olívia será sempre lembrada por mim pelo carinho imenso de “mãe temporária” e a professora Margarida, pelas suas faces bem coradas de tanto sorrir, equilibrando a simpatia com a disciplina que era necessária para a nossa aprendizagem.

Neste período da minha vida tive a oportunidade de desenvolver ainda mais a minha aptidão para o relacionamento interpessoal, para o trabalho de equipa cooperativo e para a coordenação, tão importantes para um profissional de RVC, no seio de uma equipa técnico-pedagógica de RVCC.

Regressando ainda aos meus quatro anos, gostava de referir que comecei a revelar o ouvido musical apurado. Foi com esta idade que comecei a cantar com a minha mãe, a vozes diferentes. Fazia segunda ou terceira voz, com uma facilidade que se veio a manifestar melhor na minha educação musical iniciada aos seis, sete anos de idade, quando iniciei as minhas aulas de órgão e posteriormente de piano. Comecei com um professor particular e depois ingressei numa escola de música. Tenho como uma grande referência a minha querida professora de solfejo, a Ana. Ela era uma professora carinhosa, paciente e respeitadora face à falta de talento e ouvido musical de algumas crianças que frequentavam as aulas de música. Não desistia de nós. Graças ao incentivo dela e ao facto dela elogiar o meu ouvido musical extremamente apurado, ganhei mais auto-confiança para ter uma melhor performance na aprendizagem do piano. Para além das folhas de avaliação que registavam notas elevadas (as quais ainda guardo), a Ana fez-me ver que podia ir longe, se ingressasse no Conservatório Nacional de Música. A minha ânsia meio inconsciente pelo perfeccionismo, levou-me a não prosseguir os estudos no conservatório, por achar (e ainda acho) que a minha mão esquerda não seria suficientemente ágil para ser uma boa pianista. Além disso, o ouvido musical apurado levou-me a ser preguiçosa na leitura das pautas musicais, pois tocava “de ouvido” e não precisava de pautas...

Desta experiência se destaca a importância da escuta activa (“ouvido musical”), quer na relação do profissional de RVC com um adulto, quer no seio da sua equipa de trabalho, na qual todas as sugestões são bem-vindas. Também se infere que o elogio deve fazer parte do processo de reconhecimento de adquiridos, à medida que os adultos vão ultrapassando dificuldades e conquistando novos patamares na construção do seu portefólio, assim como no seio das equipas de trabalho, com vista à melhoria contínua do desempenho de cada um dos membros e sobretudo para a coesão da equipa técnico-pedagógica. A isso chamamos incentivo, para não recorrermos a terminologia própria das teorias motivacionais.

Por outro lado, concluímos que o “perfeccionismo” pode ser inimigo da concretização de objectivos, pois trata-se de uma utopia se pensarmos que ninguém é perfeito. Ainda assim a ideia “Ou se faz bem ou mais vale não fazer” ajuda a focar a atenção na qualidade do serviço público que se presta no reconhecimento de adquiridos, e a zelar pelo rigor e eficácia do trabalho efectuado. A “preguiça da leitura da pauta” ilustra muito bem que urge aliar à vocação o conhecimento e as competências necessárias,

seja no exercício enquanto profissional de RVC, seja na construção de um portefólio. Não basta confiar na vocação, pois há aprendizagens (inclusivamente formais) que completam, que explicam as razões para se ter determinados comportamentos, que conferem técnicas essenciais, que aguçam a visão e potenciam a criatividade inerente à vocação. Por isso, um bailarino de estilo contemporâneo valoriza a formação base que tem no ballet clássico, pela aplicação de algumas técnicas e pelo conhecimento mais aprofundado sobre o que o seu corpo pode fazer, independentemente da sua vocação inicial. Vive a experiência do estilo contemporâneo com outros olhos, com uma abrangência diferente daquela que tem alguém que nunca passou pela preparação clássica de base.

Aos cinco anos já sabia ler correctamente, uma vez que os meus pais faziam questão de ler-me uma história bíblica todas as noites, antes de dormir, exercitando comigo a leitura, colocando-me questões sobre as histórias, levando-me a comparar a história com situações por mim vividas no dia-a-dia e retirando lições de vida apropriadas à minha idade e aos desafios que tinha na altura. Este gesto permitiu-me ler correctamente e exercitar a escuta activa. Na realidade, a educação bíblica que recebi, literalmente desde o ventre materno, formou-me enquanto pessoa e profissional. Isto porque, quer no estudo bíblico realizado em família, quer nas reuniões a que me habituei a assistir com os meus pais, sempre foram abordadas diversas matérias concernentes aos problemas enfrentados pela sociedade humana e mais concretamente à família como núcleo central da sociedade. Sempre se fez uma análise à religião, ciência e história da humanidade com uma sustentação bíblica, com o objectivo de perceber questões de fundo, relacionadas com a origem e o objectivo da vida, e ainda como viver de forma mais harmoniosa com os outros e com o ambiente (no fundo princípios defendidos pela educação social e ecológica defendidas por Illich e Finger). Desde a escola primária até à faculdade, tive a oportunidade de dinamizar alguns estudos bíblicos com colegas de escola, o que de alguma forma permitiu-me desenvolver a capacidade de comunicar em situações formativas.

Nestes momentos profundamente educativos e para mim formativos, sempre se consideraram assuntos com a ajuda de publicações recheadas de boas histórias, ilustrações, analogias, metáforas, hipérboles, linguagem figurativa, tabelas, gráficos, cronologias, aspectos curiosos do ponto de vista da cultura geral, através de parágrafos, nos quais se tinha que encontrar respostas às perguntas correspondentes

aos mesmos, fundamentando os argumentos com a análise de conteúdos e contexto de versículos ou textos bíblicos. Este exercício constante, ajudou-me a desenvolver as minhas capacidades de ler correctamente, interpretar, raciocinar de forma crítica, analisar informação, sintetizar informação, correlacionar conteúdos, argumentar de forma fluente e convincente e a meditar/reflectir sobre a aplicação de determinados princípios na minha vida, aquando da protagonização de vários papéis sociais no quotidiano. No fundo, estas dinâmicas de aprendizagem lembram-me as teorias pragmáticas da educação que enfatizam a experiência de vida, não como um obstáculo, mas como um factor a reflectir para melhorar, alterar práticas.

Com esta educação bíblica, para além dos próprios conteúdos, aprendi a comunicar os mesmos, aprendendo aspectos tão importantes como a forma correcta de utilizar a minha memória, respiração, voz, expressão facial e corporal e até as emoções para dominar “a arte de ensino”. Aprendi o valor das perguntas e dos vários tipos de perguntas, bem como de várias figuras de estilos já anteriormente mencionadas, para conseguir ser compreendida, contornar objecções, entre outras situações. Mais uma vez, desenvolvo a escuta activa.

O convívio salutar em reuniões educativas semanais permitiu-me aprender a relacionar-me com grandes grupos de pessoas, conhecer diferentes personalidades, conviver e aprender com pessoas de diversas origens étnicas, socioeconómicas e educacionais. Estes factores contribuíram para um amadurecimento precoce, que me levava com sete anos de idade a aconselhar colegas de escola, muitas vezes levando-os a aprender com as lições práticas de vida de certos relatos bíblicos da vida de homens, mulheres e jovens que viveram na antiguidade. Lembro-me de apenas com nove, dez anos de idade aconselhar senhoras adultas, mães de família e de sublinhar que apenas dava sugestões, pois não me sentia com legitimidade para dar conselhos... Depreende-se facilmente porque me identificava mais com pessoas mais velhas do que eu, do que propriamente com pessoas da minha idade.

Esta vivência de carácter religioso permitiu-me também, desde a mais tenra infância, colaborar com as minhas economias de forma voluntária e espontânea para várias causas, nomeadamente para a ajuda de cariz humanitário em diversos pontos do mundo. Aprendi a valorizar a cooperação e o dinheiro, como instrumentos para ajudar quem precisava mais do que eu. Também ganhei o hábito de apoiar pessoas enfermas

e idosas, bem como o gosto de ouvir as histórias de quem tem mais experiência de vida do que eu (sempre vi os meus pais a fazer o mesmo).

Resumindo: foi esta mesma educação que me ajudou nas mais variadas esferas da minha vida, nomeadamente no contexto académico (tendo realizado trabalhos cuja avaliação foi máxima), e que me deu soluções para os problemas que normalmente afectam os jovens, bem como respostas para questões fundamentais sobre a vida humana, as quais jamais consegui obter na minha educação académica superior.

Até aqui se infere um desenvolvimento cognitivo, ético e social que tem sido fundamental no exercício como profissional de RVC, pelas situações de vida dos adultos com as quais me deparo, pelo respeito que tenho face às diversas formações culturais das pessoas (seja de índole política, religiosa ou outra), pela flexibilidade do meu discurso dependendo de estar com jovens, adultos ou idosos, pelas orientações que por vezes tenho que dar em relação a aspectos tão práticos como a gestão orçamental familiar ou questões mais sensíveis de foro ético e deontológico, pela visão abrangente que tenho sobre o que se passa no mundo e as acções que se podem empreender para ajudar quem mais precisa (questões muito abordadas na área de competência-chave da Cidadania e Profissionalidade no processo RVCC-NS).

Aos sete anos faço aquele que viria a ser o primeiro de vários retratos a carvão. Fi-lo a partir de uma fotografia da minha mãe, e para espanto de todos os que o viram, ficou idêntico à fotografia. A partir daqui fui explorando o gosto pelo desenho livre, pintura e outras artes plásticas. Também com esta idade fui entrevistada perante uma audiência de, pelo menos, oitocentas pessoas, para relatar como dei início ao meu primeiro estudo bíblico na escola primária. Penso que estes momentos de contacto e apresentação, perante grandes audiências, me deram algum traquejo para participar como oradora e conferencista mais tarde, no campo profissional.

Aos dez anos mudo para um apartamento maior, na Cruz de Pau, e inicio o meu segundo ciclo da escola básica, num externato onde inclusivamente parte das aulas eram dadas através da televisão (telescola), no período da manhã. Esta experiência obrigou-me a desenvolver ainda mais a minha atenção e escuta, para a apreensão de todos os conteúdos programáticos abordados. Posso afirmar com convicção, que a telescola sensibilizou-me para novas metodologias de ensino. Não havia falta de

professores, o programa foi escrupulosamente cumprido. Eu raramente faltava às aulas e usufrui sempre do auxílio do professor/monitor que tínhamos em sala, no período da tarde. Foi uma experiência positiva e um exemplo de rigor no ensino.

Nesta fase começo a ajudar o meu pai nas horas livres, no trabalho contabilístico, ficando a par de alguns princípios fundamentais para trabalhar de forma organizada. Aprendo a classificar diferentes tipos de documento (despesas, entre outros), procedo ao arquivo alfabético, atendo clientes, transmito recados oralmente e por escrito.

Ainda com dez anos de idade, começo a praticar aquele que passou a ser o meu desporto favorito: a natação. Só não entrei em competições porque nunca me interessei em competir com mais ninguém, a não ser comigo própria. Foi também neste período da minha vida que conheci a Ruth, uma menina mais velha do que eu dois anos. Ela veio de França definitivamente para Portugal, com os pais portugueses e a irmã mais nova. Com ela estabeleci uma forte amizade, que dura até hoje. Tornámo-nos companheiras inseparáveis e partilhámos muitas experiências, quer no contexto religioso, quer académico (porque chegámos a andar na mesma escola), quer social. Com ela aprendi a ser mais desinibida, menos tímida e a revelar ainda mais o meu carácter comunicativo. A Ruth também me deu um grande exemplo de empenho e alegria nas actividades académicas, o que me motivou a continuar o meu percurso académico para além do nível secundário de escolaridade. Muito embora ela tenha seguido uma área profissional bem diferente da minha – engenharia mecânica – com grande sucesso nos projectos em que trabalha e apesar de viver na Alemanha, continuamos a ter um laço forte que nos une.

Aos doze anos entro no terceiro ciclo da escola básica (Escola Secundária do Cavadas). Aos catorze anos mudo para a Escola Secundária do Fogueteiro para frequentar o 9º ano. Na altura, falava-se que a escola seleccionava de alguma forma os alunos que lá entravam, pelas notas. Se era verdade não sei. A verdade é que eu era uma excelente aluna e os professores que tive também eram rigorosos. Novo ambiente, novas caras, novas experiências. Lembro-me que nesta altura acontece a Guerra no Golfo Pérsico, o meu professor de História explica as razões do conflito e há uma preocupação geral com a poupança de energia, pelas consequências que deste conflito poderiam advir por causa da utilização do combustível fóssil petróleo.

A caracterização que faço das escolas onde estudei revela aquilo que valorizo na educação formal e no trabalho efectuado pelos Centros Novas Oportunidades: rigor, assiduidade (dos agentes educativos e dos aprendentes), o cumprimento programático e o acompanhamento pedagógico permanente.

Aos quinze anos mudo para uma vivenda nos Foros de Amora (como se me fosse aproximando cada vez mais do mar). É nesta fase que tenho de escolher a área que quero seguir na escola, e que implicará directamente na escolha do meu curso universitário. Instabilidade total...Fiz testes psicotécnicos na escola que revelaram aptidão para as áreas das ciências sociais, línguas e literatura moderna, e artes. A psicóloga/orientadora entendia que eu deveria ingressar na área da publicidade, para congregar as vertentes criativa, artística e comunicativa.

Inscribi-me na área de Design para seguir aquilo que gostava na altura (e que sempre gostei): estilismo. Por várias razões, senti que devia mudar e fi-lo antes de iniciar o ano lectivo, sendo inserida numa turma da área de Saúde, porque a psicologia sempre me fascinou. Todavia, e ainda a meio do período escolar, senti necessidade de mudar para a área de Humanidades. Gostava de ser muitas coisas em termos profissionais e não me sentia preparada aos quinze anos para fazer uma escolha consciente. Entre várias profissões que gostaria de ter, e independentemente de “ter muita queda e não ter onde cair”, poderia mencionar-se: bailarina (no topo das minhas preferências), patinadora no gelo, produtora musical, cantora, actriz, escultora, pintora, estilista, designer e decoradora de interiores, designer de jóias, piloto de aviões, psicóloga, socióloga, assistente social, cronista, investigadora na área social e colaboradora numa organização não governamental de apoio às mulheres e crianças. É fácil de imaginar que não foi fácil definir-me neste campo... Isto faz-me lembrar o que Josso fala sobre o exercício do papel do profissional de RVC, representando vários papéis como o de instrutor, militante, mestre e passador (Canário e Cabrito, 2005:118,119). Temos que ser multifacetados.

Com quinze, dezasseis anos de idade volto a ter uma experiência como entrevistada, num congresso com mais de sete mil pessoas, no qual relato uma conversa e a troca saudável de pontos de vista com um professor de filosofia, como que numa segunda versão de “O Mundo de Sofia” de Jostein Gaarder. Neste período da minha vida, em que me encontro a concluir o nível secundário, tenho que referir o papel importante do

meu professor de Filosofia, o César. Ficámos amigos, mesmo depois de ter terminado o meu percurso escolar. Este professor estimulou de uma forma positiva e agradável, o gosto pelo raciocínio crítico, pelo aprender a aprender, pela reflexão. Costumo chamar “destreza mental” ao que este professor contribuiu para fomentar ainda mais no meu ser.

Devo ainda narrar que desde cedo revelei interesse pelas pessoas, cujos direitos, de alguma forma, foram penalizados ou violados. Uma das situações, em concreto, em que me senti revoltada, foi ainda por volta dos meus dez anos de idade, quando assisti a um documentário na televisão sobre a vida de Nelson Mandela (que nessa altura ainda se encontrava preso). Por isso, e independentemente das crenças que sempre tive relativamente à solução definitiva deste tipo de flagelos da sociedade, não deixei de adquirir conhecimentos sobre os direitos humanos, através da realização de trabalhos académicos sobre esta temática e de visitas a organizações não governamentais como a Amnistia Internacional. Como já havia referido, trabalhar como colaboradora de uma organização não governamental como a Amnistia Internacional, a AMI ou outra, fazia parte dos meus sonhos profissionais. Sobretudo, se fosse um trabalho relacionado com as mulheres e/ou as crianças desprotegidas...

Licenciatura em Sociologia do Trabalho

Aos dezoito anos (em 1994), entrei na faculdade para ingressar no primeiro curso por mim escolhido – Sociologia do Trabalho – no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, da Universidade Técnica de Lisboa. Afinal, grande parte da nossa vida é passada no trabalho e, como costumo dizer na minha apresentação nas sessões de RVCC, pelo menos nessa altura, ainda não havia o curso Sociologia do Descanso... No terceiro ano do curso, optei pela especialização em Planeamento de Pessoal. Tratava-se afinal de uma área profissional, na qual poderia contactar com pessoas e investigar comportamentos. Novas caras, novo ambiente, desafio à timidez, apoio de um “Padrinho” que se revelou um verdadeiro amigo e orientador, e que agora é um jornalista de quem muito me orgulho.

Antes de mais, afirmo que a licenciatura foi uma experiência significativa porque permitiu-me continuar a aprender a aprender e a *aprender a aprender comigo própria*,

descobrimo de forma incessante formas diferentes de estimular as minhas aprendizagens, como potenciá-las, relacioná-las com conhecimentos anteriores e descobrir formas de as tornar úteis no presente ou no futuro (descobrimo um sentido para as mesmas). Esta experiência académica despertou-me para várias aprendizagens e para a forma como posso usar as minhas faculdades perceptivas, inclusivamente para a autoformação.

Nesta licenciatura destaco cadeiras como Sociologia das Organizações, Psicologia, Psicologia Social, Gestão de Recursos Humanos, Políticas de Formação e Desenvolvimento, Desenvolvimento Organizacional, Técnicas de Entrevista e Selecção de Pessoal, Economia Social, Ciências da Administração, Sociologia Industrial, Organização e Métodos, Análise do Trabalho, Estratégia Social da Empresa, Direito do Trabalho e Legislação Social, Direito Internacional do Trabalho, Política Social e Organizações da Segurança Social, Sistemas de Remuneração de Pessoal, entre outras. Estas cadeiras sensibilizaram-me para reflectir sobre questões relacionadas com a evolução do trabalho, das qualificações e da aprendizagem profissional, no fundo sobre a formação profissional, considerada por mim então, como principal dimensão educativa do Homem.

As minhas primeiras reflexões sobre a educação de adultos remontam a algumas das definições sobre a formação profissional, as quais foram abordadas na cadeira de Políticas de Formação e Desenvolvimento, a saber:

A Recomendação nº 117 da OIT (1962) que considera a formação profissional toda a formação destinada a preparar ou a readaptar uma pessoa a um emprego, inicial ou não, ou a uma promoção em qualquer sector de actividade económica, (...). A formação é um meio de desenvolvimento de atitudes profissionais, permitindo-lhe fazer uso das suas capacidades e deverá desenvolver a personalidade, particularmente quando respeite os jovens. A formação é um processo contínuo ao longo da vida profissional nas indústrias” (Políticas de Formação e Desenvolvimento (s.d), Sebenta de Estudo do ISCSP p.2-4).

Esta definição abrange todos os níveis de qualificação em todos os sectores de actividade económica e assume-se como um “processo contínuo”. Curiosamente,

contempla o desenvolvimento de atitudes e da personalidade, aspectos importantes para o presente trabalho.

A Recomendação nº 150 da OIT (1975) que contribui para uma visão globalizante da formação profissional, mais abrangente do que a da Recomendação nº 117, afirmando que “a formação profissional visa identificar e desenvolver aptidões humanas, tendo em vista uma vida activa produtiva e satisfatória e, em ligação com diversas formas de educação, melhorar as faculdades dos indivíduos compreenderem as condições de trabalho e o meio social e de influenciarem estes, individual ou colectivamente. (...) A formação profissional de cada país deve corresponder às necessidades dos adolescentes e adultos ao longo da sua vida, em todos os sectores da economia e a todos os níveis de qualificação profissional e de responsabilidade” (idem).

Desta definição podemos inferir:

- A identificação de aptidões;
- Uma vida produtiva e satisfatória;
- A formação profissional como uma das formas de educação;
- A vertente motivadora da formação profissional para a acção transformadora individual e colectiva no meio social, para além do meio laboral;
- As necessidades dos adultos como determinantes para a formação profissional em causa;
- A formação *profissional* ao longo da vida e não apenas de forma inicial ou pontual.

Em 1988, a CIME (Comissão Interministerial para o Emprego) em Portugal adopta o conceito da recomendação nº117 da OIT, definindo a formação profissional como o “conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento, exigidas para o exercício das funções próprias de uma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de actividade económica” (idem).

O enfoque desta última definição para o mero exercício de funções profissionais, descaracterizado de intenções educativas mais abrangentes, estranhamente é corroborado pela lei de bases do sistema educativo, que afirma que a formação

profissional “para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no sistema básico, visa uma integração dinâmica no mundo de trabalho pela aquisição de conhecimentos, e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica” (idem).

Ficamos com a ideia de que houve um retrocesso no que concerne à visão globalizante da formação, quer em relação ao trabalho, quer em relação ao meio social e à intervenção do indivíduo, numa perspectiva educativa. Parece que a formação tende a ser considerada um meio para atingir fins puramente vocacionalistas e económicos. E no fundo, é com esta visão bitolada que fiquei, depois da conclusão da licenciatura...

Devo referir, porém, que a experiência na faculdade permitiu-me ter um conhecimento sobre a forma como o sistema da formação profissional está organizado em Portugal, o qual permitiu-me explicar aos adultos ao longo da minha experiência profissional, coisas tão básicas (que por vezes não são dominadas pelos agentes educativos como formadores e outros) como a diferença entre um centro de emprego e um centro de formação profissional, ou a diferença entre este último e uma escola, a distinção entre a via da formação profissional e a via de ensino. Também aprendi conceitos teóricos importantes, os quais nem sempre entendemos *como* ou *em que* circunstâncias os vamos aplicar, mas depois, quase sem nos apercebemos, acabamos por aplicar ou compreender melhor o sentido dos mesmos, como por exemplo, as formas de gestão e organização do trabalho de Taylor ou de Ford (as quais neste mestrado já assumiram para mim um significado ainda mais pertinente para a actualidade socioeconómica e para a compreensão das políticas da educação e também da lógica do reconhecimento de competências com preocupações de cariz economicista e vocacionalista). São conceitos que me permitem compreender a forma como as pessoas trabalham nas fábricas e me dão mais à vontade para falar com as pessoas, pôr-me no lugar delas e, de alguma forma, explicar-lhes por que é que as coisas funcionam assim, e não funcionam de uma outra forma, por exemplo.

A especialização académica que fiz na área do Planeamento de Pessoal deu-me acesso a disciplinas que hoje reconheço serem fundamentais para a minha vida e para a minha prática profissional, nomeadamente: a Análise do Trabalho, Organização e Métodos e Sociologia Industrial. A Análise do Trabalho, por exemplo, foi fundamental porque permitiu-me ter alguma capacidade de argumentação sobre a forma como as

peessoas desempenham as suas actividades profissionais e como podemos, de uma forma mais pormenorizada (até num currículo), decompor o trabalho em cargos, funções e tarefas, de uma perspectiva macro para uma perspectiva micro, e chegar a compreender melhor o papel das competências nos perfis profissionais, a ponto de poder perceber o que uma organização precisa nesta matéria. Escusado será dizer que estes conhecimentos conferem mais credibilidade ao discurso de um profissional de RVC, pela amplitude do mesmo e adaptação às diferentes realidades profissionais dos adultos que frequentam um processo RVCC académico e com particular sensibilidade para o processo RVCC profissional.

A faculdade foi palco de muitas aprendizagens não só de índole académica mas também social e profissional. Preparou-me para lidar com todo o tipo de pessoas no contexto profissional, ensinou-me a competir apenas comigo própria e a defender-me de quem não tem bons sentimentos. Foi ainda na faculdade que participei em tertúlias de poesia e divagações por temas interessantes da vida humana, assim como colaborei com o Núcleo de Sociologia do trabalho do ISCSP, colaboração essa que se deveu à minha necessidade de estabelecer uma ponte entre a minha experiência académica e a realidade laboral.

Entre 1995 e 1996, trabalhei como monitora/orientadora escolar no externato onde frequentei o quinto e sexto anos de escolaridade. Foram exactamente alunos destes anos escolares, cujos trabalhos nas mais variadas disciplinas do plano curricular eu acompanhei. Lembro-me de dinamizar, já nessa altura, trabalhos de grupo que promovessem a cooperação entre os alunos e discussões sobre temáticas concernentes à cidadania, que fomentassem o respeito pelas diferenças entre os seres humanos. Imaginava exercícios que incluíssem as artes plásticas como forma de expressão, para além da expressão escrita, pois sabia que uma imagem tem muito impacto quer para educar, quer para perceber as motivações e crenças mais profundas dos educandos (tal como se ilustra bem no método pedagógico de Paulo Freire através da *codificação de temas generativos* e do *diálogo no interior do círculo de leitura*). Naturalmente que a experiência da relação pedagógica com crianças em idade escolar foi um marco significativo, para aprender algumas diferenças nos processos da sua aprendizagem relativamente à aprendizagem feita pelos adultos (que justifica a pertinência de alguns princípios da andragogia por nós já considerados, muito embora

criticados) e perceber qual das vertentes eu seguiria com mais gosto na minha carreira, ou seja, neste caso a educação/formação de adultos.

Entre 1996 e 1998, ainda colaborei com o meu pai no seu agora gabinete de contabilidade a tempo inteiro, na recolha, triagem e arquivo de documentação, classificação de documentos e lançamento informático de dados referentes aos mesmos. No fundo, recordei o trabalho que fiz na infância, mas desta vez não em casa e com acesso à informática que veio facilitar vários procedimentos.

Aos dezanove anos, nasce mais um sol que veio iluminar a minha vida: a minha irmã. Era filha única até então, e sempre tinha desejado ter irmãos. Agora que já não contava tê-los, surgiu uma linda menina que foi responsável pela minha aprendizagem no campo da puericultura. Para não falar é claro, do sentimento bonito que tive ao ver uma criatura tão pequenina com o mesmo sangue que eu a correr nas veias, a quem podia chamar irmã, e que agora passava a partilhar comigo o amor dos pais. A minha irmã não era esperada, mas foi muito desejada.

Com ela tenho aprendido muito, desde a forma como a nova geração de jovens pensa e comunica, as suas prioridades, os seus interesses. Também me revejo nela muitas vezes, nas suas respostas, nos seus sentimentos, na sua maturidade precoce e na relação que tem com os pais. Com ela aprendo a valorizar a paciência nas relações interpessoais e o lado mais positivo das pessoas. Mesmo não compreendendo todas as variáveis de um assunto mais complexo e os motivos das acções de outrem, a minha irmã não julga precipitadamente. Todavia, penso que a principal aprendizagem que fiz até agora, é que tenho uma responsabilidade acrescida como educadora, dar o exemplo enquanto cidadã e mais concretamente como filha, pois a minha irmã faz-me sentir o peso desse papel todos os dias, pela quase “reverência” que me presta. “Uma imagem, vale mais do que mil palavras” diz o ditado. Neste caso, pela proximidade maior de gerações, eu sou o modelo com o qual ela mais se identifica.

Nesta fase de vida, lembro-me de adormecer a minha irmã com poucos meses de idade, às quatro horas da manhã (porque ela acordava a meio da noite e gostava de adormecer no meu ombro a escutar música). Apanhava quatro transportes para chegar à faculdade e ter a minha primeira aula às oito horas da manhã. Por vezes, ficava na faculdade a realizar trabalhos durante seis e sete horas seguidas de forma ininterrupta,

saía a correr para ir ter aulas de condução noutra ponta de Lisboa. De seguida ia visitar ao hospital uma tia minha que estava com um cancro terminal, apanhava mais quatro transportes para chegar já tarde a casa... Foi a altura da minha vida, em que li mais livros. Aproveitava as viagens nos transportes para ler livros e revistas relacionados com outras culturas, direitos humanos e outros temas da actualidade. Era cansativo mas tudo se compatibilizava com esforço.

Aos vinte anos, consegui obter a minha carta de condução, o que me facilitou imenso a vida e fez-me ter a noção do desembaraço e auto-confiança que podia ter nas mais variadas situações (isto porque sempre achei que iria ter muitas dificuldades em conduzir e que a minha vulnerabilidade acrescida à timidez, perante os instrutores de condução, iriam afectar o meu desempenho, o que não se veio a verificar pois o meu sentido de humor facilitou-me as manobras...).

Ainda no final de 1996, a convite de uma grande amiga, a Beta, viajei para Londres, onde permaneci por quinze dias, vivendo uma experiência obviamente enriquecedora do ponto de vista cultural e social, a qual poderia explorar aqui com a ajuda do meu diário, mas que entendo não ser tão relevante para este trabalho. De qualquer forma, foi a primeira vez que eu encarei realmente a possibilidade de estar longe do meu seio familiar, trabalhar noutro país e estar em contacto permanente com outra cultura, bem diferente da nossa. Esta foi uma experiência formativa, no sentido de que desenvolvi ainda mais a minha auto-estima e a minha auto-confiança, porque comecei a perceber que, afinal, até era capaz de ir mais além... até mesmo ao nível das minhas competências linguísticas...Provavelmente, até falava a língua inglesa melhor do que pensava. Consequentemente, falei com muitas pessoas. Foi, sem sombra de dúvida, uma viagem significativa para mim.

Nesta fase, também não posso deixar de mencionar a importância do papel que a minha amiga Beta passou a ter na minha vida. É caso para dizer que se trata de uma amizade, sem reservas, incondicional. Diria que conseguimos ter a maior proximidade possível mesmo à distância, quase como que se de telepatia se tratasse. Se dou o devido valor ao esforço que despendi ao longo da minha vida, quer em termos académicos, quer em termos laborais (muito embora me sinta privilegiada por ter tido as boas condições que me foram proporcionadas pela família directa), devo-o muito às conversas longas que tivemos as duas. Faço questão de aqui registar que, com a Beta,

percebi melhor o que é a genuína generosidade, independentemente daquilo que temos ou podemos dar e o que é ser humilde. Com ela reforcei a importância de ser gentil no trato com outros, e que nunca é tarde para arriscar, recomeçar um novo projecto, uma nova vida...

Técnica Estagiária de Gestão de Recursos Humanos

Depois de muitos contactos efectuados por iniciativa própria, porque percebi que a faculdade não me iria proporcionar uma empresa onde estagiar, aos vinte e um anos ingressei no meu estágio curricular, numa empresa da área da transformação das madeiras (pertencente a uma holding).

Neste estágio, realizei uma análise de cargos e um levantamento de necessidades de formação, através de inquérito e entrevista, em todos os departamentos da empresa, a cerca de setenta trabalhadores. Analisei as condições físicas e psicológicas de trabalho, por meio de observações sistemáticas nas próprias linhas de produção. Elaborei ainda um relatório que contribuiu para a realização de cursos de reciclagem e aperfeiçoamento, e para a construção de novas instalações com melhores condições de trabalho. Nesta fase do meu percurso, pude perceber a pertinência de vários conceitos apreendidos na faculdade, na aplicação dos mesmos no terreno.

Quando planeava as entrevistas, a Administração da empresa alertou-me para a dificuldade que eu teria em efectuá-las, em virtude da idade avançada de muitos trabalhadores e das possíveis resistências que poderiam ter, ao falar com alguém que lhes era estranho, receando inclusivamente revelar alguns aspectos do seu dia-a-dia profissional para não serem eventualmente despedidos.

Na realidade, entrevistei todos os colaboradores da empresa, desde os operários da linha de produção ao Administrador (da base ao topo da hierarquia) e o que tive mais dificuldade em controlar foi o tempo de entrevista, porque, ao contrário do que me havia sido dito, os trabalhadores sentiram-se à vontade para partilhar o que pensavam e sentiam. Presumivelmente, eles precisavam de estar com uma pessoa com quem se sentissem à vontade para falar e que, de alguma forma, fosse uma pessoa suficientemente isenta para não prejudicá-los.

Tive a oportunidade de estabelecer uma relação de empatia e confiança com os trabalhadores, adaptando a minha apresentação (vestia uma roupa mais informal e coadunada com o ambiente fabril) postura, linguagem e abordagem, de acordo com a faixa etária, cargo e linguagem verbal e não-verbal deles. Comuniquei com eles e observei a forma como trabalhavam, apreendendo tudo o que se referia ao processo produtivo e ouvindo, acima de tudo, aquilo que eles jamais ousariam expressar directamente às chefias. Apercebi-me de verdadeiros dramas no contexto socioeconómico de vários trabalhadores. Os resultados da minha pesquisa reiteraram a urgência da mudança da empresa para outras instalações, com melhores condições de trabalho, o que felizmente, se concretizou pouco tempo depois.

Este estudo foi um desafio que me foi proposto, o qual aceitei de bom grado e que serviu para testar a capacidade de empreender um projecto com recursos escolhidos por mim. Esta experiência veio a ser uma mais-valia no campo relacional e profissional. As aprendizagens daqui decorrentes permitiram-me conhecer os contornos do trabalho fabril e os contextos de vida dos trabalhadores, o que se tornou uma mais-valia para a identificação do perfil de muitos adultos que se inscreviam no processo RVCC, os quais antigamente eram por mim entrevistados, numa fase de diagnóstico e encaminhamento. Não foram poucas as vezes que dei por mim a falar nas sessões de reconhecimento sobre as dificuldades e os desafios que se apresentam no meio fabril e sobre a forma como os adultos poderiam motivar-se no seu trabalho, ainda que rotineiro, numa linha de montagem.

Terminados o curso e o estágio, no final de 1998, viajei para Madrid, onde estive com amigos durante quinze dias. Escusado será dizer que, mais uma vez, foi estimulante contactar com uma cultura diferente, com a qual me identifiquei. Acima de tudo, apreciei o roteiro de monumentos e exposições que visitei, dos quais destaco o museu Del Prado, no qual pude apreciar entre muitas obras de arte, a famosa obra Guernica de Picasso. Mais um diário de bordo escrito...

Pela primeira vez na vida, aprendi a andar em patins no gelo... São curiosas as reflexões que faço sobre esta experiência, pela aplicação que se pode fazer em muitas situações da vida... Inicialmente, podemos desequilibrar e cair...mas depois vamos aprendendo como equilibrar as pernas e como aproveitar o apoio do companheiro (a) paciente que temos ao lado. Se cairmos e se soubermos rir de nós próprios, isso dá-

nos legitimidade para cair mais algumas vezes, sem nos sentirmos culpados, à medida que vamos ganhando confiança no que somos capazes de vir a fazer... Desta forma aprendemos.

A informalidade e espontaneidade dos espanhóis está presente na minha forma de estar na vida quotidiana, penso eu. O movimento da cidade de Madrid entranhou-se na minha pele. Senti-me bem. Identifiquei-me também com a simplicidade com que levam a vida, bem diferente da forma de estar do povo português. Não há preocupação com a mudança periódica da viatura familiar ou da casa. A viatura pode ser antiga e a casa pode ser pequena (como são normalmente os apartamentos espanhóis que conheço), mas o que interessa é ter rodas que me levem a sair, descontraír, comer bem e relaxar na companhia de familiares e amigos, e ter um espaço onde possa dormir e preparar-me da forma mais requintada que sei e posso para o trabalho ou outro compromisso qualquer. É o bem-estar do corpo e da mente que contam e não tanto a ostentação do luxo e do nível de vida. É a qualidade de vida que conta. Essa foi a imagem com que fiquei dos espanhóis que conheci em Madrid. Em períodos de crise financeira como o que atravessamos, esta forma de vida é bem mais coerente.

Consultora/Formadora (Desenvolvimento Organizacional)

Ainda estava a efectuar o meu estágio curricular e já enviava dezenas de candidaturas, umas espontâneas, outras para resposta a anúncios de emprego, para diversas organizações, com o objectivo de iniciar a minha actividade laboral mais a sério, o mais depressa possível. Não havia pressão familiar para essa decisão, contudo eu própria tinha decidido pela minha autonomia financeira. Poucas respostas obtive, apesar de ter escrito muitas cartas de candidatura.

Estava ainda em Madrid, quando me contactaram para comparecer numa das empresas de um dos mais prestigiados grupos empresariais de consultoria, recrutamento, selecção e formação no nosso país. O processo de selecção passou por uma entrevista e por uma simulação de formação, por mim dada, perante um grupo de candidatos e uns “formandos” protagonizados pelos consultores seniores da empresa em questão. Tive vinte minutos para decorar o guião da formação em causa (parte de uma acção de formação de atendimento ao cliente) e fui a única do grupo de

candidatos (em jeito de desafio de uma consultora) a simular, sem poder recorrer ao guião. Era a candidata mais nova do grupo, não tinha experiência como formadora, nem tampouco ainda o curso de Formação Pedagógica de Formadores... De vários candidatos (não me lembro ao certo quantos), eu fui um dos dois candidatos seleccionados para iniciar funções dentro de um curtíssimo espaço de tempo.

Antes de iniciar funções, muito me ajudou assistir a acções de formação dinamizadas por uma consultora, que já trabalhava na empresa há mais tempo, a Marta Hierro. A ajuda e o modelo dela foram preciosos nesta altura. Um exemplo de dinamismo em sala, que motivava os participante da acção de formação. Ainda assim, não tenho dúvidas que o meu desempenho na fase da selecção, em muito se deveu às experiências da minha educação base (familiar e bíblica). Com apenas vinte e dois anos, inicio a minha carreira como formadora e consultora na área comportamental.

Realizei auditorias comportamentais (metodologia "Cliente Mistério") e elaborei os respectivos relatórios, para diversas empresas clientes. Dinamizei diversas acções de formação em áreas como o Atendimento e as Técnicas de Venda. Participei em reuniões internas de preparação de projectos de formação, bem como em reuniões com empresas clientes. Entre as empresas com as quais trabalhei como consultora/formadora, lembro-me da TV Cabo Portugal, Pingo Doce, Hospital Pedro Hispano, Wolkswagen, Divani & Divani, bem como de várias empresas do grupo SONAE como a Optimus, Novis, Modelo, Continente, Modalfa, Worten, Vobis e Sport Zone.

Indubitavelmente, o contacto com os clientes, a interacção com os formandos (colaboradores dessas empresas) e tudo o que estava implicado no desempenho das funções em causa, contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto profissional. Tomei consciência do gosto que tinha pela comunicação e observação dos indivíduos, em grupos de trabalho.

Os próprios conteúdos da formação que eu dei, foram um reforço de aspectos que já sabia e um aprofundamento de outros mais específicos ligados à comunicação, com suporte informativo estatístico e resultados da observação feita aos consumidores de produtos e serviços – como contornar objecções, como responder a reclamações, os perfis comunicacionais passivo, assertivo, manipulador e agressivo, o uso de diversos tipos de perguntas em função dos objectivos que queremos atingir, a escuta activa, a

postura corporal e expressão facial, as distâncias físicas entre sujeitos e os seus significados, a linguagem mais correcta e a menos correcta na relação com o cliente, aspectos importantes na argumentação comercial, aspectos relacionados com o merchandising, entre outros assuntos.

Viajei de norte a sul do país, conhecendo melhor os traços culturais regionais que distinguem as pessoas. Provei pratos gastronómicos diferentes, aprendi a gostar de vinho tinto, aprendi expressões típicas. Um dos marcos importantes do meu trabalho nesta empresa, foi o projecto que me levou a permanecer na Madeira durante dezassete dias, o qual me permitiu conhecer a ilha toda e mais tarde ser “guia turística” da minha família.

Acima de tudo, nesta empresa onde trabalhei, conheci uma cultura organizacional exigente e rigorosa, que não se compadece com atrasos, esquecimentos, desorganização ou má preparação para os projectos. No primeiro dia de formação, era expectável eu chegar uma hora antes, para testar todos os equipamentos (audiovisuais ou outros) que iria utilizar, conhecer bem as instalações e falar com os responsáveis internos pela organização da formação. Tinha que comunicar frequentemente com estes últimos para dar o devido feedback sobre a forma como estava a decorrer a formação, se por acaso não chegava mesmo a tê-los em sala para fazer a sua avaliação/acompanhamento *in loco*, num esquema por vezes próximo daquilo que se apelida como *coaching*. No final da formação, comunicava logo com a sede da minha empresa para dar feedback ao consultor sénior responsável pelo projecto em questão. Por vezes, quando observo a falta de articulação e preparação entre formadores e coordenadores de formação nos centros de formação públicos, lembro-me do que jamais poderia ocorrer nesta empresa...

Muito importante: antes de cada projecto, eu tinha que me familiarizar com a história da empresa cliente, a sua situação actual, o volume de negócios, os segmentos-alvo de mercado, os produtos/serviços oferecidos, as suas características, benefícios, diferenças e vantagem competitiva face à concorrência, a gíria profissional do sector comercial em causa, os nomes dos responsáveis da alta hierarquia e das chefias intermédias com as quais poderia vir a contactar, o conteúdo funcional dos colaboradores (público-alvo da minha formação), o organograma da empresa e a sua

estrutura funcional. A ideia vincada no arranque dos projectos que tínhamos era: “ou corre bem, ou corre bem”.

Aprendi a trabalhar em condições proporcionadas pela empresa cliente que iam do excelente ao medíocre. Ora trabalhava em salas de formação com todas as condições exigidas para uma formação com qualidade, ora trabalhava em salas sem tecto, em armazéns de grandes dimensões, nos quais decorriam várias acções de formação em simultâneo, sendo que os formadores eram obrigados a ouvir as vozes uns dos outros. Trabalhei com ar condicionado e no extremo calor, com doze ou menos pessoas em sala e com mais de vinte, com pouco espaço para nos movimentarmos. Todas estas experiências me ensinaram a adaptar-me a condições de trabalho adversas, sem diminuir a qualidade do serviço que eu prestava, defendendo sempre o bom-nome da empresa que eu representava e da empresa cliente.

Desenvolvi também, nesta altura, a minha capacidade de contornar objecções ligadas aos conteúdos da formação ou então a situações internas problemáticas da empresa cliente que descontentavam os colaboradores e causavam uma desmotivação inicial nas acções de formação. Ainda assim, tive o privilégio de ver expressões faciais mudarem durante a primeira manhã de formação, através do dinamismo e empatia que estabelecia com o grupo de formandos.

A capacidade de trabalhar com afinco, mesmo em condições adversas, é fundamental para um profissional de RVC que tenha que dinamizar sessões de reconhecimento em regime de itinerância. Eu mesma já tive que enfrentar condições agrestes e sei que, muitos profissionais neste país têm feito um trabalho verdadeiramente heróico, ao percorrer muitos km, sob más condições climatéricas, em horários inusitados e para locais pouco adequados em termos de infra-estruturas para formação, muito menos para reconhecimento de adquiridos...

Em paralelo com o início da minha carreira como consultora/formadora, frequentei o curso que mais me ensinou sobre mim própria e a relação com os outros (um marco importante na minha auto-descoberta e introspecção), para além daquilo que já sabia anteriormente: a Formação Pedagógica de Formadores. Com esta formação passei a saber conceber e preparar uma intervenção pedagógica (definição de objectivos gerais e específicos, caracterização do público alvo, planos de sessão, entre outros

conhecimentos), bem como a animar sessões de formação, utilizando as regras básicas da comunicação e pedagogia.

No âmbito desta formação foram dinamizados vários exercícios e dinâmicas de grupo, bem como testes, os quais nos permitiram conhecer o nosso perfil comunicacional (no meu caso o assertivo, como já referi anteriormente neste trabalho), as nossas qualidades positivas e aspectos a melhorar como comunicadores, nomeadamente através de simulações de acções de formação, as quais eram filmadas, visionadas à posteriori e devidamente comentadas com base numa grelha de comportamentos específicos a verificar, dando lugar assim a uma auto e hetero-avaliações.

Adquiri e reforcei conhecimentos já adquiridos noutros contextos da minha educação de base, quer a nível comportamental (como me posicionar na sala de formação, como utilizar a minha voz, expressão corporal e facial, factores de motivação e processos de aprendizagem, entre outros aspectos), quer a nível técnico (como e quando utilizar o equipamento da sala de formação, recursos didácticos e mais concretamente os recursos audiovisuais), quer a nível conceptual e legal (terminologia própria da formação vs escola, legislação, entre outros aspectos relevantes). Não posso deixar de referir que as qualidades ou “competências” desenvolvidas na minha infância e juventude, no seio familiar e comunitário, foram marcantes para o bom desempenho nos exercícios e dinâmicas propostos nesta formação. Não deixa de ser curioso que, mais uma vez, fui eleita naturalmente como porta-voz dos grupos de trabalho aos quais pertenci, à semelhança do que aconteceu no contexto escolar, desde a mais remota infância.

Esta formação ainda foi mais enriquecedora porque, pela primeira vez, estive em contacto permanente durante a semana, ao final do dia, com pessoas de diversas áreas profissionais a saber: um biólogo marinho, dois advogados, uma filósofa, uma professora, uma assistente social, uma gestora de recursos humanos, um engenheiro informático, uma historiadora, uma técnica de arquivo e documentação, uma nutricionista, entre outras profissões. A criação de laços de simpatia e amizade com estas pessoas facilitou o processo de aprendizagem com elas.

Neste contexto formativo formal, desenvolvi competências pedagógicas essenciais para ser formadora, competências essas que de alguma forma viriam a ser sempre

importantes para mim, mesmo em contextos informais ou não formais. Um exemplo simples do que acabei de afirmar: nunca mais me esqueci de que se alguém não compreende a mensagem que pretendo transmitir, “a culpa é minha”. Ou seja, não irei repetir o que disse, mas sim reformular, explicar de uma forma diferente, de maneira a que o meu receptor da mensagem entenda. Só assim há comunicação e consequentemente aprendizagem. Assim sendo, nunca pergunto “Está a compreender?” ou “Percebe?”, mas sim, “Fui clara?”, “Fiz-me entender?” ou “Fui esclarecedora?”. Da mesma forma que passei a valorizar ainda mais as perguntas de controlo/feedback, quando explico algo a alguém, em qualquer circunstância seja ela formal ou informal.

Pouco tempo depois do curso Formação Pedagógica de Formadores, frequentei o curso Apresentações de Sucesso, no qual aprendi a conhecer e a explorar melhor os audiovisuais com objectivos pedagógicos, tendo tido módulos como Televisão e Vídeo, “Camcorder”, Noções de Estética e Imagem, Linguagem Vídeo, Áudio, Rodagem, Montagem e Pós-Produção, Pré-Produção, Multimédia e Novas Tecnologias, Informática/Software, Concepção, Produção e Exploração de Acetatos.

Este curso contribuiu para que eu ficasse mais à vontade com as ligações e utilização do computador, videoprojector, televisor, câmara de vídeo, smartboard (apresentador visual electrónico), uma vez que costumava filmar e visualizar simulações de atendimento e venda, bem como utilizar apresentações em *power point* através do computador e videoprojector. Os conhecimentos deste curso deram-me as bases necessárias para operar com diversos modelos de equipamento, sem depender de um técnico de recursos audiovisuais, como aconteceu em várias acções de formação por mim dinamizadas, e não deixam de ser igualmente importantes para eventuais actividades nas sessões de reconhecimento.

A visão restrita sobre a formação de adultos, distante dos princípios basilares da educação, manteve-se nos primeiros anos da minha actividade profissional, enquanto consultora e formadora na área da gestão de recursos humanos e desenvolvimento organizacional, especialmente direccionada para o sector terciário (comércio e serviços). A visão sobre a formação de adultos é intensamente influenciada pelas políticas de gestão de recursos humanos, cujo interesse passou a ser cada vez mais

promover a competitividade entre indivíduos e potenciar a sua produtividade, acima de tudo para vantagem das organizações onde trabalham.

É de referir que acções de formação curtas (três dias ou menos), de carácter comportamental (atendimento, técnicas de venda, comunicação interpessoal, negociação, entre outras), as quais são ministradas por empresas de consultoria e formação de recursos humanos, tentam incutir nos adultos activos os princípios de uma formação comportamental que consideramos obrigatoriamente base (o sorriso, o cumprimento, as expressões de agradecimento, a assertividade na relação interpessoal, e outros aspectos), para simplesmente aumentar o volume de vendas ou fidelizar clientes. Se na realidade existem casos de sucesso, não é menos verdade que a taxa de insucesso no que toca à aplicação dos comportamentos é significativa, a avaliar pelo acompanhamento/avaliação pós-formação. Cada vez mais está provado que sem o envolvimento da emoção (coração), não há aprendizagem, logo, muitas vezes, não há aquisição, aplicação ou transformação dos comportamentos desejados ou preconizados pelas acções de formação de índole comportamental. Porém, este facto ajudou-nos a concluir que:

- Os adultos têm défices em termos de valores e/ou princípios educativos de base porque não apreenderam determinados valores em contexto familiar e escolar;
- Os valores e/ou princípios educativos de base, não foram apreendidos no contexto laboral, associativo ou noutro, em virtude do não envolvimento da emoção do adulto (intimamente relacionado com a formação experiencial), da falta de incentivo ou motivação do mesmo;
- Os adultos podem melhorar e desenvolver atitudes socialmente positivas, contudo, não necessariamente o fazem em três dias de formação, sendo que poderão ficar minimamente sensibilizados para a mudança de comportamento;
- Uma oferta de formação de adultos simplesmente vocacionalista, orientada para as organizações e não para os indivíduos e para a sociedade como um todo, pode ter um custo elevado e benefícios temporários, os quais em nada

abonam a favor de uma sociedade sustentável do ponto de vista social e até económico, a médio e longo prazos.

Nesta fase da minha vida profissional, começo a questionar o rumo que a formação de adultos que eu conhecia estava a levar e o que mais se poderia oferecer neste âmbito... A minha visão começa a ficar mais crítica e a desejar abarcar outros caminhos...

Coordenadora da Divisão de Formação de Formadores, Recrutamento e Orientação num Centro de Formação Profissional

Depois de uma experiência vasta na formação intra-empresas, de norte a sul do país, em 2001 começo a trabalhar como coordenadora da Divisão de Formação de Formadores, Recrutamento e Orientação de um centro de formação profissional de gestão participada do IEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional). Tratava-se de um novo desafio, o qual não pude deixar de aceitar: conhecer e coordenar “os bastidores” da formação.

Só mais recentemente vim a saber que a referência do meu nome para abraçar este novo cargo, foi da iniciativa de uma colega – Manuela Mariani – que conheci vagamente no projecto de formação de lançamento da NOVIS, na empresa onde estava antes. Lembro-me de estarmos numa reunião de preparação até de madrugada e de empatizar com a postura e a intervenção desta colega. Cheguei mesmo a pensar que gostaria de trabalhar com ela, pois de alguma forma senti que seríamos as pessoas com mais pontos em comum, naquela sala de trabalho em que nos encontrávamos. A verdade é que a Manuela saiu antes de mim da empresa onde estava e já trabalhava no centro de formação do qual agora falo. Parece que, para além de ambas sermos sociólogas, outros pontos em comum contribuíram para a empatia estabelecida entre nós duas, a qual, sem grande conhecimento e convívio prévios, deu frutos...

À medida que o tempo foi passando, de uma relação profissional que se caracterizou por uma empatia, respeito e admiração mútuas, passámos para uma relação de amizade que foi crescendo até aos dias de hoje, até ao ponto de se tornar um laço

quase que familiar. Na realidade, passámos a trabalhar directamente ou indirectamente juntas, em todas as experiências profissionais que tive desde então.

Desde já, adianto que com a Manuela reforcei a minha crença na inovação, a confiança na minha criatividade, pois ela própria é criativa quanto baste. Também aprendi como gestos simples e proactivos, quando menos esperados, podem facilitar a diplomacia nas relações laborais, no fundo a demonstração da generosidade e do altruísmo. A Manuela mostrou-me de uma forma prática como a comunicação frequente e equilibrada é importante para “regar” uma amizade ou uma relação bem sucedida, que o respeito pela diferença é possível e contribui para a paz.

Ambas temos raízes africanas e sentimos que essas raízes marcam a nossa amizade e o nosso trabalho conjunto nos projectos profissionais que temos em comum. A boa disposição, o sorriso largo, a dança e o bom sentido de humor são parte do nosso dia-a-dia conjunto. Quando uma pensa, a outra diz, quando uma diz, a outra completa. A Manuela tem sido o meu contraponto em termos profissionais, leva-me a ponderar certas decisões, a não precipitar-me em certas situações e a manter a cabeça “fresca” em tantas outras na minha vida profissional e pessoal. Como ela diz, se eu tenho o “bichinho” da investigação e da curiosidade nas leituras, gostando do jogo das palavras e das ideias, ela pensa e age de forma prática, objectiva, sem grandes divagações ou contemplanções. Para quê complicar, se se pode simplificar?

Na senda das aprendizagens práticas e úteis, também tenho desenvolvido diversos saberes informáticos com a Manuela. Trata-se de questões que vão surgindo à medida que vou realizando trabalhos específicos, questões essas que mais depressa se aprende fazendo, com a ajuda de uma boa instrutora, do que em manuais ou formações das quais já estamos distantes. A par destas aprendizagens informais, tenho aprendido com a minha amiga no campo da liderança. Como coordenar uma equipa de RVCC? Basicamente passando pela boa preparação e orientação dos membros da equipa para as tarefas necessárias, a assertividade na comunicação que se estende do elogio e incentivo através de vários gestos quotidianos (um email de agradecimento, entre outros...), até à conversa mais franca para apontar o que não está a correr bem e porquê. A disponibilidade e a compreensão da Manuela enquanto coordenadora de equipa são exemplares. Enfim...muito mais haveria a dizer e tenho a plena consciência de que sobre pessoas tão especiais assim, tudo o que possamos dizer é pouco, por

isso, continuarei a minha narrativa autobiográfica, lembrando que a Manuela será uma figura presente em mais trechos desta narrativa.

Este centro onde iniciei funções, candidatou-se como um dos primeiros Centros RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) a funcionar em território nacional. Uma vez que o meu ingresso neste centro de formação passava pela substituição temporária da coordenadora da divisão acima mencionada e, no seu regresso, eu assumiria funções como profissional de RVC, fui convidada a colaborar com a equipa responsável pela elaboração da candidatura deste centro, no âmbito do sistema de acreditação de entidades promotoras de Centros RVCC, na altura, a cargo da ANEFA. Também devido a este plano relativo ao exercício das minhas funções, tive o grato privilégio de frequentar várias acções de formação inicial dinamizadas pela ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos).

Quanto à candidatura como centro RVCC, foi-me solicitado que elaborasse o texto referente à Avaliação do Plano Estratégico de Intervenção para o ano 2002, tal como solicitado pela Carta de Qualidade dos Centros RVCC. Este texto tem relevância para o presente trabalho, uma vez que testemunha, de certa forma, as principais preocupações dos novos centros numa fase inicial de um projecto que ainda não era conhecido, nem tampouco reconhecido – lembramos a importância da divulgação e da consolidação da credibilidade do mesmo e do papel fundamental dos parceiros sociais de âmbito local, para a dinamização de um projecto útil individual e socialmente falando. Assim sendo, apresentamos a seguir o trabalho que foi por mim realizado na altura:

Partindo do pressuposto de que qualquer plano estratégico deverá ser constantemente avaliado de forma criteriosa e incisiva, o centro irá desenvolver uma série de actividades que permitirão medir a eficácia do plano para o ano 2002.

Assumindo-se a relação directa entre a avaliação do plano por fases e os indicadores que permitem mensurar o processo RVCC, procurar-se-á descrever cada uma dessas fases de seguida:

Fase 1 – Avaliação dos resultados do diagnóstico local, a fim de aferir se o público-alvo que o centro se propôs alcançar corresponde em termos socioeconómicos e culturais àquele público que realmente é atendido no centro.

Indicadores:

- Informações das fichas de inscrição;
- Número de indivíduos que são imediatamente encaminhados para Provedoria.

Fase 2 – Apuramento da eficácia dos meios de animação local e do próprio Plano de Divulgação/Promoção do centro.

Indicadores:

- Número de inscritos;
- Número de adultos que respondem na ficha de inscrição ter tomado conhecimento sobre o centro, através dos meios de divulgação e promoção do mesmo.

Fase 3 – Comparação das expectativas dos indivíduos face ao processo RVCC com as expectativas inicialmente apuradas pelo centro na fase do diagnóstico local. Esta é uma fase importante, na medida em que poderá recolher-se informações mais precisas para reformular as mensagens de divulgação e promoção do centro ao longo do tempo, a fim de atrair um maior número de adultos ao processo RVCC.

Indicadores:

- Informação recolhida na entrevista de acolhimento.

Fase 4 – Avaliação da forma como é realizada o acompanhamento do adulto, atentando aos seguintes aspectos: aplicação da metodologia do Balanço de Competências e organização do Dossier Pessoal de Competências¹³. Nesta fase requer-se a discussão e colaboração entre os técnicos de RVCC¹⁴ e os formadores, os quais poderão (consoante a necessidade formativa do adulto em questão) monitorizar uma ou mais acções de formação complementar.

¹³ Actualmente designado por Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

¹⁴ Mais conhecidos actualmente como profissionais de RVC.

Indicadores:

- Análise do conteúdo do Dossier Pessoal dos adultos.

Fase 5 – Avaliação da concepção dos programas de formação e da operacionalização dos mesmos (formações complementares), com o propósito de calibrar e adequar a formação às necessidades de cada indivíduo, ainda que sempre sob a orientação do Referencial de Competências-Chave elaborado pela ANEFA. A especificidade do programa de formação advinda da forma modular em que foi construído, permite conceber uma solução à medida de cada adulto que participar no processo RVCC.

Indicadores:

- Feedback sobre as reacções dos adultos no decorrer da formação complementar (fichas de avaliação da acção, entre outros meios);
- Número de adultos que depois da formação complementar leva o seu Dossier Pessoal de Competências a Júri de Validação.

Fase 6 – Avaliação da aquisição e aplicabilidade dos conhecimentos depois da formação complementar.

Indicadores:

- Resultados das actividades propostas aos adultos em contexto formativo ou em sessões de acompanhamento;
- Número de adultos que depois da formação complementar leva o seu Dossier Pessoal de Competências a Júri de Validação.

Fase 7 – Avaliação do impacto do Plano Estratégico de Intervenção, no sentido de apurar até que ponto o centro atingiu os objectivos a que se propôs no início do mesmo, nomeadamente elevando o nível de qualificação escolar dos adultos que foram alvo do processo RVCC e contribuindo para a participação dos mesmos em actividades formativas paralelas ao longo da sua vida (serviços de provedoria). Esta última fase permite estimar o investimento efectuado, ao comparar os benefícios com os custos do processo RVCC.

Indicadores:

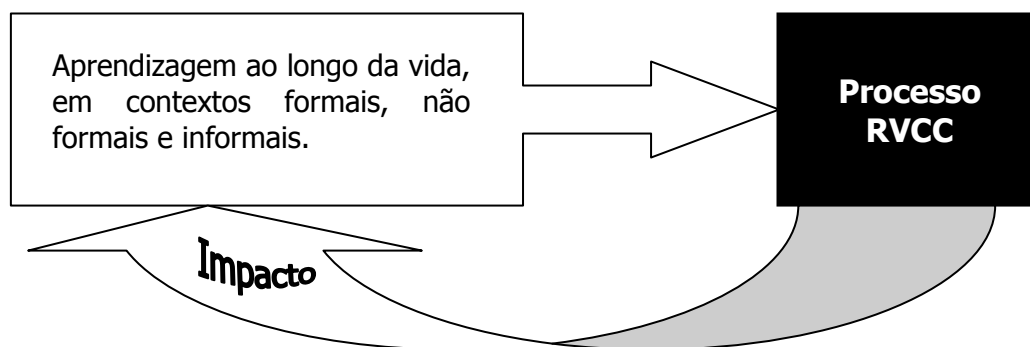
- Número de pedidos de validação;
- Número de certificados;
- Número de encaminhados pelo Centro de forma efectiva (ofertas formativas do Centro ou outras entidades formadoras).

Depois das sete fases já mencionadas, resta-nos passar de uma perspectiva micro para uma perspectiva macro ao efectuarmos um estudo de impacto do processo RVCC em contextos formais, não formais e informais, aferindo através de um inquérito, que tipo de percursos os adultos realizaram depois do mesmo concluído (Universo – adultos certificados), e perceber aspectos tão variados como a mais valia na profissão, progressão na carreira ou outros direitos adquiridos no âmbito do exercício da cidadania.

Indicadores:

- Número de adultos que progrediram em contextos formais (a definir);
- Número de adultos que progrediram em contextos não formais (a definir);
- Número de adultos que progrediram em contextos informais (a definir).

Esta perspectiva macro torna-se, no mínimo, interessante por utilizar o processo RVCC como elemento que se alimenta dos adquiridos experienciais de contextos formais, não-formais e informais e simultaneamente alimenta esses mesmos contextos através do impacto que produz neles.



Concluimos, portanto, que todos os cidadãos têm o direito de ver interpretados de forma racional os acontecimentos e actividades por si realizadas nos mais variados contextos, de forma a valorizar-se nas dimensões humana, cívica e profissional,

independentemente de terem tido ou não a oportunidade de participar no sistema educativo português. Esta ideia remete para o que Jacques Aubert expressou:

"É preciso reconhecer-se para se fazer reconhecer."

(Fim do trabalho citado).

Ora, enquanto não assumia funções como profissional de RVC, fui desempenhando funções como coordenadora de formação, tal como já havia afirmado. As aprendizagens decorrentes destas funções foram igualmente formativas para mim. Entre várias funções, tive que:

- Recrutar e seleccionar formadores;
- Elaborar o plano de formação para a divisão;
- Divulgar e promover acções/serviços da divisão;
- Apresentar as actividades da divisão perante entidades de outros países europeus ligadas a programas comunitários (Leonardo da Vinci / Sócrates);
- Elaborar propostas e coordenar acções de formação em regime de prestação de serviços;
- Reunir com empresas/clientes para a discussão das propostas de prestação de serviços;
- Reunir com a coordenadora do Departamento da Formação, a Directora do centro e o responsável pela comunicação e marketing do centro;
- Organizar e coordenar cursos a saber: Aperfeiçoamento Pedagógico de Formadores, Criatividade e Inteligência Emocional, Apresentações de Sucesso – A Expressividade e os Audiovisuais e Formação Pedagógica de Formadores;
- Avaliar e acompanhar intervenções formativas, garantindo equipamentos, recursos didácticos, comunicando com os grupos de formandos e com as equipas formativas e ainda mediando conflitos entre formandos e formadores;
- Realizar balanços de execução física relativos à actividade formativa;
- Verificar documentação proveniente do departamento da contabilidade, relativamente aos honorários dos formadores;
- Elaborar os dossiers com toda a informação necessária para a homologação ou renovação da homologação de cursos,
- Elaborar e reformular documentos dos dossiers técnico-pedagógicos.

Das prestações de serviço que coordenei e acompanhei, realço o curso de Formação Pedagógica de Formadores para um grupo de trabalhadores da Sonangol Distribuidora (empresa petrolífera angolana), que veio expressamente de Angola para esta formação. Foi uma excelente oportunidade para conviver mais de perto com a realidade angolana actual e os hábitos de um povo, que também é o meu.

Como se pode depreender, todas estas funções implicavam várias tarefas que a serem devidamente esmiuçadas nesta narrativa, nos levariam muito mais tempo do que aquele que temos... Todavia, devo mencionar, mais uma vez, o papel importante de outra pessoa na minha vida: a coordenadora do departamento de formação Isabel Luís. Com ela percebi que valia a pena continuar a preocupar-me com os detalhes, pois os mesmos fazem toda a diferença, seja na apresentação de um documento, seja na pontuação da escrita. Respeito, integridade, empenho e seriedade marcaram a nossa relação de trabalho.

Destaco ainda duas experiências que me marcaram pelo desafio às minhas competências, sobretudo linguísticas, em virtude de ter que comunicar sobre as actividades e missão do nosso centro, em língua inglesa:

- A participação como representante da CCP (Confederação do Comércio e Serviços de Portugal) no Workshop “The Knowledge Society and European Foresight” (Project 0235), pela European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Comissão Europeia), na Irlanda, em 2001;
- A apresentação da Divisão de Formação de Formadores Recrutamento e Orientação, a delegados europeus, no âmbito dos programas Leonardo da Vinci/Sócrates, nas instalações do centro em 2002.

Ainda neste período, redigi um artigo para a newsletter do centro, sobre as actividades da Divisão de Formação de Formadores Recrutamento e Orientação, o que me deu muito gosto, por sempre ter gostado da escrita e redacção de textos.

Sem sombra de dúvida, várias aprendizagens decorreram também destas experiências, as quais foram importantes para o meu desempenho como profissional de RVC, mas acima de tudo, destacamos a capacidade de coordenar pessoas e gerir recursos, que

passaram a fazer parte da rotina funcional dos profissionais de RVC, muito embora, como já tivemos oportunidade de abordar, isso não estivesse previsto inicialmente.

Como já havia referido, nesta fase, tive o privilégio de participar em diversas acções de formação promovidas pela ANEFA. Quando afirmo ter sido um privilégio, refiro-me ao facto de tanto eu como os poucos profissionais RVC existentes nessa altura, termos tido a possibilidade de usufruir de formação em pequenos grupos, onde pudemos aprender, questionar, discutir, reflectir em conjunto, participar em exercícios individuais e em grupo, apreender conteúdos com algum rigor técnico relacionados com as Histórias de Vida e o balanço de competências, com a colaboração de formadores que são uma referência no cenário nacional e europeu da educação e formação de adultos, e sempre bem acompanhados por colegas experientes dos grupos de acompanhamento da ANEFA.

Passo a destacar as seguintes acções:

- Seminário de Formação dos Profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, em Peniche, em 2001;
- Seminário de Formação dos Profissionais de Reconhecimento de Competências, subordinado ao tema *Reconhecimento de Competências e Histórias de Vida*, no Vimeiro, em 2001;
- Seminário de Formação subordinado ao tema *Identificação de Competências: Balanço de Competências e Histórias de Vida*, em Évora, em 2002;
- Seminário de Formação subordinado ao tema *Programação Neuro-Linguística e Identificação de Competências: Histórias de Vida*, em Setúbal, em 2002.

Partilhando o que aprendi em cada um destes momentos formativos...

- Seminário de Formação dos Profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, em Peniche, em 2001;

Desta primeira acção em que participei, lembro-me que a abertura foi efectuada por José Alberto Leitão (Direcção da ANEFA), na qual se abordou a Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, a qual iria orientar o trabalho das equipas de RVCC. A primeira meta era elevar a escolaridade dos adultos até ao 9º ano e a segunda meta

até ao nível secundário. Já existia um Referencial de Competências-Chave para o RVCC – nível básico para dar resposta aos cerca de três milhões de adultos que não tinham a escolaridade obrigatória, num universo de 4,7 milhões de activos. Como se afirmou “A seara...é grande”. Mais importante era saber que estes adultos contribuíam para o desenvolvimento económico do nosso país.

A seguir interveio Luís Alcoforado, reflectindo do ponto de vista histórico, conceptual e terminológico sobre a palavra “competência”. Desta intervenção guardo esta definição “a arte de transformar acontecimentos indesejáveis em desejáveis”. Vários conceitos foram abordados, nomeadamente de Zarifian. Apresentou ainda a ideia de Liétard com a qual, certamente, concordamos cada vez mais: “Reconhecer e validar os saberes adquiridos pode tornar-se uma função educativa de corpo inteiro, uma das espinhas dorsais de um projecto educativo com a finalidade de construir as identidades pessoais e sociais dos cidadãos”. Desta intervenção, para além de se ter abordado as várias técnicas utilizadas no balanço de competências em França, destaco ainda os dois perigos que se vislumbravam na implementação do RVCC e que foram mencionados: a) confundir os níveis de qualificação com as competências propriamente ditas e b) a falta de retorno social...

Nesta formação, para além de se abordar o Roteiro Estruturante da ANEFA, deu-se lugar ao testemunho de práticas de centros que já haviam iniciado a sua actividade como a Associação Comercial de Braga, a Associação Industrial do Minho e a Associação Nacional de Oficinas de Projecto. Na altura, explicavam como dinamizavam as sessões de reconhecimento para a construção daquilo que na altura se designava por Dossier Pessoal de Competências, caracterizado por uma forte fragmentação de documentos. Ou seja, o dossier tinha necessariamente uma série de separadores, cada um deles com documentos específicos. Como por exemplo:

- A. Perfil biográfico (ficha de inscrição, fotocópias de documentos de identificação, currículo);
- B. Perfil de formação (certificado de habilitações escolares e certificados de formação);
- C. Actividades profissionais (documentos escritos pelo adulto como relatórios, artigos de jornal e comprovativos do desempenho das actividades profissionais

- como cartas de recomendação, contratos, avaliações de desempenho, entre outros);
- D. Actividades extra-profissionais (provas de envolvimento em actividades socioculturais como fotografias, prospectos de exposições, fichas de inscrição, medalhas, comprovativos de trabalho em paróquias, juntas de freguesia, menções de louvor no serviço militar, entre outros documentos);
 - E. Actividades de reconhecimento de competências (instrumentos do kit de mediação da ANEFA adaptados às necessidades do público-alvo do centro, e fichas de trabalho para cada uma das áreas de competência-chave fruto do envolvimento de formadores);
 - F. Fichas de registo (grelhas de análise do profissional RVC e dos formadores).

Mais à frente nesta narrativa iremos esclarecer o que mudou na construção de um portefólio desde esta altura. A intervenção de Maria do Loreto Paiva Couceiro foi extremamente importante para me familiarizar mais com a corrente das Histórias de Vida. Foi ela que me fez ter a consciência de que a lógica institucional não tinha, até aquele momento, aproveitado devidamente as Histórias de Vida como fonte de conhecimento/saber. Como expressou: “Só reinterpretando o nosso passado, somos capazes de nos projectarmos e de nos emanciparmos”. Desta forma explica a diferença entre o modelo das Histórias de Vida e o modelo escolar. Mesmo sem acrescentar novos conhecimentos, é sempre possível fazer uma “captação de novos sentidos”, partindo do princípio que o ser humano é sempre “um ser inacabado”. Até ao final, estamos sempre a “tornar-nos pessoas”. A História de Vida implica uma construção de sentido de factos temporais e não propriamente a mera sucessão de factos passados.

A verdade é que, pela prática dos Centros RVCC já em funcionamento conclui-se que os adultos sentem dificuldades em lançar “novos olhares” no decorrer do reconhecimento dos seus adquiridos, bem como em ter uma postura interrogativa e de pesquisa. Por outro lado, os profissionais RVC têm que criar instrumentos e estratégias que viabilizem a ordem e o sentido do discurso do adulto. Infere-se também a importância do distanciamento, intervenção controlada em simultâneo com a escuta atenta e compreensiva permanente.

José Alberto Leitão intervém novamente para abordar as sessões de júri de validação (agora designadas como júri de certificação) e um dos aspectos que reforça é a

importância da contextualização constante dos documentos dos adultos, no sentido de que haja uma uniformização de procedimentos para a certificação correspondente à do sistema escolar. Reiterou que “reconhecer que há um determinado saber, independentemente do nível de escolaridade, é absolutamente nuclear e faz parte integrante do conceito de cidadania”. De seguida, lembram-se os contextos formais, não formais e informais de aprendizagem que devem ser perscrutados pelo RVCC.

O carácter “negocial” da validação de competências é defendido desde esta altura, quando se explica que deve haver uma reunião entre o profissional de RVC e o adulto, para discutirem o que consta no “dossier pessoal de competências”.

Fala-se sobre os requisitos para se ser avaliador externo, do concurso nacional que haveria com vista à criação de uma bolsa de avaliadores que fariam parte das sessões de júri de validação nos centros, de forma a reforçar a credibilidade do processo RVCC perante a comunidade.

Ainda em relação à validação e certificação defendeu-se que o que estava a ser avaliado não era o adulto, mas sim o produto do reconhecimento: o dossier de competências. Isto significava que o adulto não passaria por nenhum tipo de teste ou avaliação. O objectivo principal, acima de tudo, era conferir as competências-chave (formação básica) para preparar o adulto para a aprendizagem ao longo da vida.

No final desta formação a equipa RVCC responsável pela organização e funcionamento dos Centros RVCC fez uma abordagem de cariz prático relativamente às publicações que já existiam sobre o RVCC, cursos EFA e Acções Saber+, às características dos desdobráveis a serem criados pelos centros e outros elementos importantes concernentes à publicidade do processo RVCC, à Carta de Qualidade dos Centros RVCC, à formação das equipas técnico-pedagógicas, ao acompanhamento que iria ser feito às mesmas, ao Plano Estratégico de Intervenção a ser elaborado por todos os centros e os respectivos pontos a explorar, ao plano de formação para os diversos elementos das equipas (profissional RVC, formadores, coordenador e director) e às questões do financiamento (PRODEP II) em função das metas físicas.

- Seminário de Formação dos Profissionais de Reconhecimento de Competências, subordinado ao tema *Reconhecimento de Competências e Histórias de Vida*, no Vimeiro, em 2001;

Esta formação foi muito rica do ponto de vista da partilha de práticas do Centro de Formação Profissional do Seixal, Associação Comercial de Braga, Escola Nacional de Bombeiros, ANOP, ESDIM e AIMinho, em três grupos de trabalho (oficinas de formação). As práticas diziam respeito à estrutura de sessões, momentos de intervenção dos vários técnicos da equipa de RVCC, a operacionalização os instrumentos do KIT de mediação da ANEFA, exercícios criados para efectuar o reconhecimento de adquiridos e formato de sessões de júri de validação. Foram analisadas os pontos em comum, as diferenças e os resultados obtidos por cada um dos centros que partilhou as suas práticas. Esta informação foi muito importante, sobretudo para profissionais de RVC como eu, que ainda não tinham dado o “pontapé de saída”.

A necessidade de adaptar os instrumentos de mediação à realidade local dos centros, alterando-os e recriando-os sempre que necessário, foi a tônica dominante das conclusões destas oficinas de formação.

Entretanto, tivemos o grato gosto de trabalhar com Christine Josso. Foi a formadora do período da tarde. Aprendemos muito com ela. Em primeiro lugar falou da diferença entre vivência e experiência e sobre o trabalho que deve ser feito para que a primeira se transforme na segunda. Só a história de vida contada permite perceber que vivências podem estar relacionadas com as competências a serem validadas no processo RVCC.

Na tradição escolar são os alunos que têm de ir ao encontro do professor/formador. No sistema de RVCC, são os profissionais de RVC e formadores que têm de ir ao encontro dos adultos. Não podemos impor-lhes a nossa maneira de falar ou raciocinar. Há que saber escutar para entender melhor o raciocínio e o vocabulário das pessoas, assim como é importante dar atenção à linguagem não verbal (que diz muito). Mais à frente teremos a possibilidade de confirmar esta ideia, com os princípios da programação neuro-linguística.

Josso explica que há que explicitar as palavras dos adultos de forma a explorar a riqueza da vivência em relação ao referencial de competências. Designa estas palavras por “embriões reflexivos”. Há que saber qual o sentido das palavras usadas pelas pessoas. Porque quando não conhecemos os adultos, podemos “morar” ou “habitar” nas palavras deles, tendo por referência as nossas próprias vivências. Interpretamos as palavras de forma diferente. Por isso mesmo, temos de escolher as palavras-chave e perguntar quando, porquê, como é que a pessoa dá uso a uma determinada palavra-chave, no fundo, descobrir o sentido que o adulto atribui à mesma.

Podemos ajudar o adulto a descobrir o potencial de uma vivência, para que este se consciencialize de que aquilo que viveu pode ter viabilizado uma experiência formativa. Isto faz-se através de uma estratégia pedagógica, que passa inclusivamente por questionar:

- ➡ O que fez a pessoa?
 - Com quem?
 - Com quê?
- ➡ O que disse a pessoa?
 - A quem?
 - Como?
- ➡ O que sentiu?
 - No campo emocional.
 - No campo afectivo.
- ➡ O que percepcionou?
 - Sensações (campo sensorial).
- ➡ O que imaginou sobre a situação?
- ➡ O que pensou sobre essa situação (e o que pensa agora)?

É feita a devida distinção entre as Histórias de Vida e a abordagem autobiográfica. Ambas as abordagens podem completar-se, a partir do momento em que se percebe que, só através da história de vida de alguém, se pode compreender verdadeiramente o “discurso feito” numa narrativa autobiográfica. Compreende-se melhor os anseios, as angústias, os desejos. Fica clara a ideia de que numa abordagem autobiográfica, sobretudo para efeitos como o do RVCC, “conta-se do passado, o que faz sentido no presente, para usar no futuro”.

Reforça-se o princípio basilar da voluntariedade nas Histórias de Vida. Nunca se pode obrigar alguém a contar a sua história. No âmbito do processo RVCC, há que dar a escolher aos adultos as vivências sobre as quais querem falar, pois estes se encontram num permanente conflito interno entre o desejo de contar a sua história e o medo de fazê-lo (em virtude da lembrança inevitável de vivências difíceis ou traumáticas).

O que se pretende em primeira e última análises é uma memória construtiva (reconstrução do passado) e não uma memória repetitiva. Neste sentido, os profissionais de RVC podem ajudar os adultos a “ter um outro olhar” sobre as suas vivências. Se já havíamos referido que primeiro temos de perceber qual a interpretação que os adultos fazem, mediante o seu próprio quadro de referências, num segundo momento, temos a “legitimidade” para “abrir os seus horizontes” e provar o lado positivo e formativo dessas vivências. No fundo, a empatia permite-nos fazer isso. Lembro-me que a Josso deu dois exemplos concretos:

Um psicólogo que ajuda uma pessoa a transformar o sentimento de dor ligado ao luto, pela perda de um familiar na morte (comportamento depressivo do qual provavelmente a pessoa não tinha consciência), num sentimento positivo (lembrando os presentes, recados, conversas e momentos agradáveis que teve com esse familiar em vida). Outra situação é a de uma pessoa que define tudo o que faz a partir de uma decisão que tomou e que outras pessoas poderão mostrar-lhe que podia não a ter tomado (outros olhares, outras alternativas, o poder de escolha/decisão).

Quando Josso aborda as competências que devem ser desenvolvidas por um profissional de RVC, não tem como objectivo estipular quais são as de índole profissional (pois entende que essas devem ser definidas pelos próprios profissionais), mas sim as competências transversais como: a criatividade, a atenção consciente, a avaliação, os saber-fazer e a comunicação. Acrescenta ainda que várias dimensões do nosso ser estão envolvidas no desempenho enquanto profissionais de RVC:

- Física/Motora/Bioquímica
- Espiritual/religiosa
- Psicológica (afectiva e emocional)
- Estética
- Ética

- Social/Profissional/Económica
- Familiar/Relacional
- Cognitiva
- Cultural

João menciona os papéis que podem ser exercidos pelos profissionais de RVC: ancião, animador, passador e amador. E para que os profissionais de RVC participem na reflexão sobre esta temática, dinamiza o exercício da “Metáfora para Profissional de RVC”. Neste exercício, foram dados vários bons contributos devidamente comentados e justificados pelos formandos, sendo que algumas das metáforas foram:

Flor

Agente de Viagens

Descascador de cebola

Ponte

“O Nome da Rosa”

“A Caça ao Tesouro”

Bússola

Fio-de-prumo

Lupa/Espelho

Adubo

Mineiro

Ponto (do teatro)

“O mar enrola na areia...”

Mal

Alquimista

Pássaro

Catalisador

- Seminário de Formação subordinado ao tema *Identificação de Competências: Balanço de Competências e Histórias de Vida*, em Évora, em 2002;

Os objectivos desta formação centravam-se na sensibilização para o desenvolvimento das capacidades pessoais e de comunicação pela Programação Neuro-Linguística (PNL), considerando algumas ideias-chave da PNL, como comunicar com êxito através da empatia e da utilização de “ferramentas” como a *calibragem* e a *sincronização*, e ainda como procurar informação pertinente e *re-significar* as experiências.

Nesta formação também se fez uma abordagem da história da metodologia de Histórias de Vida na formação, do papel do formador enquanto detentor da sua história de vida e o exercício prático da partilha de Histórias de Vida.

Nesta altura, ainda os profissionais de RVC tinham como missão o acolhimento, diagnóstico e encaminhamento dos adultos, facto que já não se verifica em virtude destas funções terem sido atribuídas aos colegas técnicos de diagnóstico e encaminhamento (conforme exposto na problemática do nosso relatório). Em face disto, a Ana Correia, que abriu este seminário e oficina de formação, reforçou a importância dos profissionais de RVC efectuarem um bom encaminhamento para a oferta formativa existente (provedoria) em qualquer fase do processo, a começar pelo acolhimento. Referiu as funções transversais a todo o processo, sendo elas: informar, aconselhar e acompanhar. Realçou ainda a estreita relação e colaboração entre profissionais de RVC e formadores, no sentido de que estes últimos pudessem desenvolver uma série de actividades que potenciasses a demonstração de certas competências, através de vivências não tão exploradas pelos profissionais de RVC (pela formação/conhecimento específicos que estas exigem e que naturalmente só podiam tornar-se mais visíveis no seio de uma equipa multidisciplinar).

Muito haveria a revelar sobre a formação administrada pela Paula Tomás, relativamente à PNL. Contudo, o nosso objectivo aqui é destacar as aprendizagens de uma forma selectiva e reflexiva, não esquecendo que vários exercícios práticos foram dinamizados para testar as técnicas por nós apreendidas.

Desde já, podemos contar que a PNL foi-nos transmitida, não como uma teoria, mas sim como uma “caixa de ferramentas” que nos podia ajudar a atingir determinados

objectivos. Trata-se de um modelo desenvolvido para desenvolver as competências comunicacionais e relacionais, que surgiu por volta de 1975, na Escola de Palo Alto, através da colaboração de um programador informático (matemático, psicólogo e cibernauta), Richard Bandler e um linguista e psicólogo, John Grinder, que se juntaram num mestrado de psicologia.

Numa pesquisa adicional, para além desta formação, descobri que Bandler e Grinder observaram a prática de terapia familiar de Fritz Perls (adepto da Gestalt), e de Milton Erickson, utilizador de hipnose, os quais muito embora partissem de teorias diferentes, tinham práticas de comunicação semelhantes e com resultados excelentes. Mais do que aquilo que falavam, interessava a forma como agiam (Josien, 2003:127).

Este modelo caracteriza-se por:

- Uma perspectiva positivista – é usado como um modelo de construção do outro, de nós mesmos e de algo positivo;
- Centralização no processo e não no conteúdo – o que importa é a forma como eu digo ou penso (processo) e não aquilo que digo ou penso (conteúdo);
- Visar melhorar ou maximizar aquilo que já fazemos (a forma como comunicamos). A diferença é que o costumamos fazer de forma inconsciente e é importante saber como o fazemos, para melhorar e até reproduzir essa forma de comunicar em diversas situações.

Quando se pensa que a mensagem trocada entre um profissional de RVC e um adulto, provoca efeitos no receptor e consequentemente determina o tipo de relação estabelecida, percebemos a utilidade das técnicas de comunicação. Algumas das dificuldades que se podem registar na relação com o adulto num processo RVCC são:

- A interpretação do receptor é sempre diferente da interpretação do emissor;
- A atribuição de importância aos assuntos difere de pessoa para pessoa, o que dificulta o desenvolvimento de determinados assuntos;
- A significância da mensagem difere consoante a experiência de vida dos indivíduos;
- As emoções provenientes de experiências marcantes bloqueiam a comunicação;
- O medo de errar.

Uma das ideias centrais da PNL é “o mapa não é o território”. Cada um de nós constrói uma realidade muito sua. Uma garrafa meio cheia para alguns é uma garrafa meio vazia para outros.

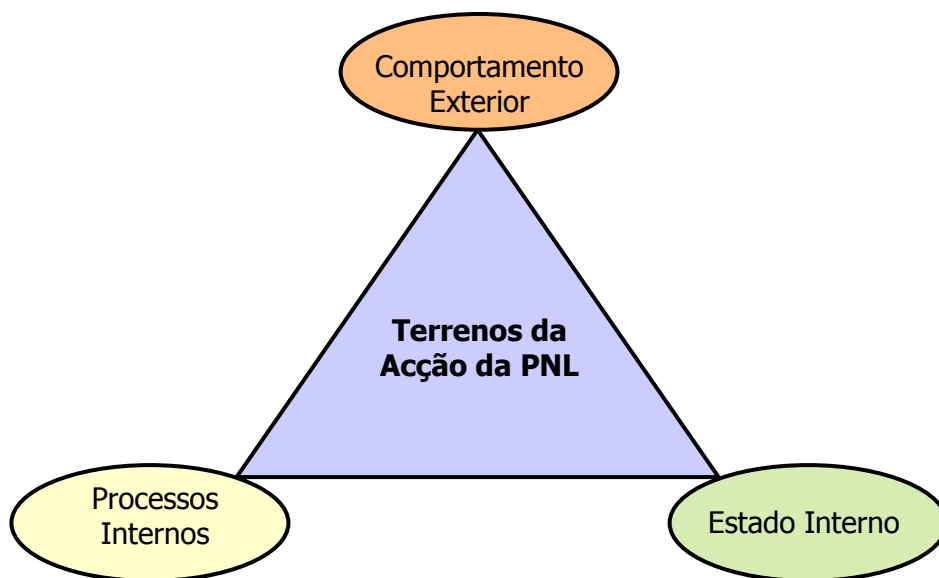
Por outro lado, a relação de confiança que se pretende entre emissor e receptor é sempre afectada por sentimentos de desconfiança iniciais, os quais os impedem de entrar em sintonia. Só quando estamos no mesmo lado, no “barco” do outro, ainda que tenhamos experiências diferentes das dele, é que conseguimos estabelecer uma relação sólida de confiança (mais uma vez falamos de empatia). O principal desafio da comunicação é passar do nosso quadro de referências para o quadro do nosso interlocutor, passar do nosso mundo para o mundo do outro, ou passar da nossa ilha para a ilha do outro, ainda que apenas temporariamente. Algumas das pistas para desenvolver a eficácia na comunicação foram lançadas:

- Respeitar o outro;
- Não interromper;
- Respeitar as opiniões diferentes das nossas (aquilo que posteriormente passei a designar como escuta activa);
- Não dar imediatamente a nossa opinião;
- Questionar para entender a opinião do outro (aquilo que posteriormente passei a designar como escuta dinâmica);
- Utilizar gestos agradáveis e de abertura;
- Estar disponível para o diálogo (que deve ser gerido dentro do tempo que temos).

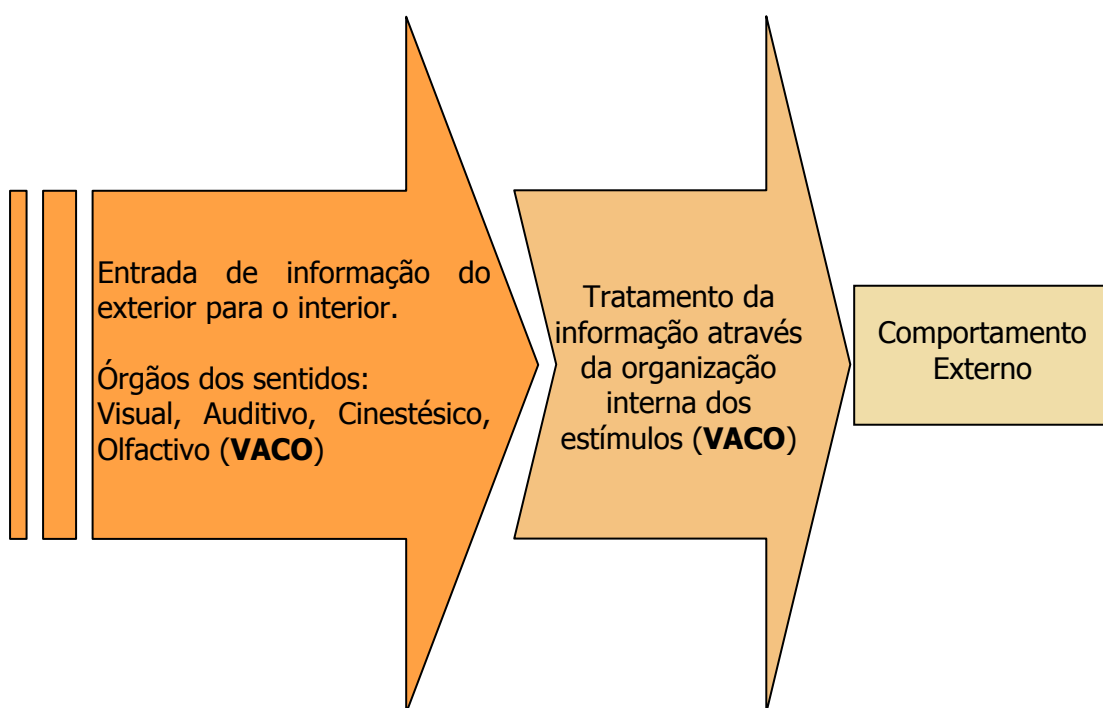
A propósito da escuta activa lembro-me das palavras de Rubem Alves¹⁵: “Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de *escutatória*. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de *escutatória*. Mas acho que ninguém vai se matricular.” Se escutarmos e observarmos bem as pessoas, elas revelam o que vai na sua mente. Importa apenas saber como o outro funciona, como ele organiza a informação na sua mente, para que possa usar o mesmo “código” e passar a ideia “nós somos semelhantes”, o que minimiza as diferenças que possam dificultar a comunicação.

¹⁵ <http://www.rubemalves.com.br/escutatorio.htm> (consultado em 21/09/2010)

O esquema abaixo ilustra os terrenos da acção da PNL:



Os *Processos Internos* dizem respeito ao tratamento dos dados da percepção feito através dos sistemas sensoriais. O *Estado Interno* é determinado pelos processos internos e diz respeito a como nos sentimos em cada momento. O *Comportamento Exterior* é produzido pelo estado interno e os seus respectivos processos internos. A ligação entre estes três terrenos ilustra-se da seguinte forma:



Daqui se infere a lógica dos termos “neuro” e “linguística”, lógica essa que é fulcral na comunicação e nos processos de aprendizagem. O termo “neuro” refere-se às formas como percebemos a realidade (visual? auditiva?), e ilustra-se bem com a situação de uma criança que memoriza e aprende melhor através do que vê, e para a qual o professor apenas fala e não escreve no quadro. O termo “linguística” relaciona-se com a linguagem verbal e não verbal que denuncia os nossos processos e estados internos (Josien, 2003:128).

A PNL consiste num conjunto de técnicas de comunicação, mais propriamente técnicas de escuta activa, a saber:

- Calibragem
- Sincronização
- Re-Significação

A técnica da *calibragem* consiste em fixar na memória os sinais exteriores referenciáveis e de os associar a um estado ou processo interno da pessoa que os produz. Trata-se de uma observação fina de pequenos micro-movimentos que estão associados a pensamentos (estados internos), com base na evocação de uma experiência negativa, positiva ou neutra. Esses micro-movimentos podem ser dos olhos, orelhas, narinas, gestos, postura, entre outros. Ao percebermos ou “fotografarmos” que tipo de movimentos as pessoas fazem quando lhes suscitamos emoções previamente definidas por nós (mediante o assunto que mencionamos), conseguimos “afinar” a nossa comunicação e obter um feedback mais apurado da parte do outro (por ex: sabemos que a outra pessoa baixa o olhar sempre que se entristece ou arqueia as sobrancelhas quando discorda).


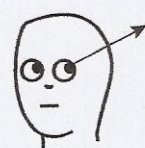

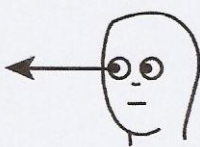
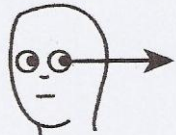
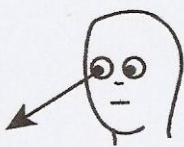
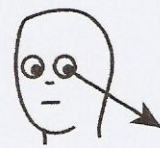
Se a *calibragem* nos permite identificar estados internos a partir da observação do comportamento exterior, também nos permite perceber através de que processos internos o outro recebe melhor as mensagens. Será através de imagens, sons ou sensações? Lembramos ainda a situação do aluno e do professor que referimos atrás.

Os processos internos identificam-se bem através da linguagem utilizada pelo nosso interlocutor, como por exemplo: “Estou a ver...”, “Assim soa melhor” ou “Sinto que é

mais fácil perceber”. Várias categorias, verbos, nomes e adjectivos foram enumerados para associar aos processos internos visual, auditivo e cinestésico.

Uma pessoa tem sempre um sistema base (movimento dos olhos) e um sistema condutor (palavras usadas). Por exemplo, pode acontecer que o sistema base seja predominantemente auditivo e o sistema condutor mais cinestésico. Relativamente aos movimentos dos olhos que indiciam processos internos específicos, foram efectuados exercícios que demonstraram o que podemos constatar pelas imagens que se seguem:

O rosto representado é o da pessoa que se observa.

Os olhos ao alto e à esquerda indicam um <i>visual construído</i> ; exemplo: «Imagina-te como uma princesa.»	Os olhos ao alto e à direita indicam um <i>visual recordação</i> ; por exemplo: «Lembra-te de quando me viste pela primeira vez.»
	
Os olhos ao centro que parecem olhar o infinito: <i>visual (construído ou recordação)</i> .	Os olhos ao centro e à esquerda: <i>auditivo construído</i> (ouve a voz de Prince imitando Mireille Mathieu).
	
Os olhos ao centro e à direita, <i>auditivo recordação</i> . (Lembra-te da tua canção favorita.)	Os olhos em baixo e à esquerda, <i>cinestésico</i> : (Imagina a sensação de uma mão que prende a tua).
	
Os olhos em baixo e à direita, <i>auditivo interior</i> (O que é que tu dizes enquanto...).	

Fonte: Josien, Michel (2003) Técnicas de Comunicação Interpessoal, p.146-147. Chiado: Bertrand Editora.

Para se tornar uma “ferramenta” eficaz, a *calibragem* necessita de uma postura centrada no exterior e de treino constante, até à automatização das nossas observações. É proibido interpretar em PNL. Deve-se antes ler. Há uma demonstração comportamental inconsciente de processos e estados internos e uma leitura consciente desses estados por quem aplica a *calibragem*.

A técnica da *sincronização* consiste em reproduzir certos comportamentos verbais e não verbais dos nossos interlocutores, a fim de estabelecer, de uma maneira rápida e eficaz, a relação com eles. Há dois tipos de *sincronização*:

- Verbal – utilizando o mesmo tipo de palavras, adjectivos, substantivos e verbos do interlocutor ou dizer por outras palavras aquilo que o outro disse (reformulação);
- Não Verbal – reproduzindo o tom, ritmo, volume e timbre do interlocutor ou procurando ajustar os gestos e a postura, para sincronizar-se com a gestualidade do interlocutor.

Por exemplo: estes dois tipos de sincronização acontecem de forma espontânea quando reproduzimos as pronúncias, o tom, as expressões próprias de outras terras por onde passamos, o recostar na cadeira como sinal de descontração, ou a inclinação para a frente em sinal de interesse ou ansiedade, os gestos abertos, entre outros.

E porque “não se muda a realidade, mas a representação que faço dela”, a técnica da *re-significação* é fundamental. Esta técnica consiste na informação que tem por objectivo mudar a representação que a pessoa faz de uma situação, acto ou comportamento, modificando o sentido, o contexto ou a projecção no passado/futuro (efeito zoom). Por exemplo, a teimosia pode ser encarada como persistência, dependendo do que estejamos a fazer, da situação em que nos encontremos ou do tempo em que nos encontramos. Para a atribuição de significados também concorrem as *crenças* que temos (relacionadas com aspectos culturais diversos) e os *critérios* que servem de medida para confirmar as nossas crenças.

Não é nosso intuito explorar estas questões agora. Muito embora no nosso trabalho empírico falemos de soluções pragmáticas, como o Pensamento Lateral, para “abandar” crenças, ou melhor dizendo, reconfigurarmos certos mapas mentais que temos para a interpretação do que nos rodeia...Esta formação aguçou o nosso “apetite” pela PNL e por isso mesmo, no trabalho empírico, daremos atenção a mais alguns aspectos que podem ser úteis na elaboração de uma Autobiografia Exploratória.

Neste seminário, com a ajuda de Maria do Loreto, foi possível aprofundar os contributos das práticas correntes, práticas científicas e práticas da educação e formação de adultos para as Histórias de Vida, como prática de investigação sobre a formação. São mencionados os contributos da antropologia, sociologia, psicologia, literatura e história para a corrente das Histórias de Vida. Destaca-se a relação antagónica entre o modelo escolar (conteúdos disciplinares, tempos próprios, espaços próprios) e o modelo de Educação Permanente (saberes e experiência, tempos e espaços diversos).

Porque o profissional de RVC tem de saber ler a sua vida para poder fazer o mesmo com a vida dos outros, ou seja, “se não somos competentes sobre a nossa própria vida, nunca seremos competentes sobre a vida dos outros”, foi lançado um desafio na oficina de formação: cada um dos profissionais de RVC presentes teria que partilhar uma ou mais experiências de vida que achasse que foram formativas (partilha oral de histórias de vida). Depois deste último exercício, tínhamos que reflectir à base das seguintes questões:

O que senti quando contei a minha “História de Vida”?

O que senti quando ouvi as “Histórias de Vida” dos outros elementos do grupo?

Que dificuldades senti?

Que aspectos positivos/potencialidades posso apontar?

Qual a importância da abordagem da História de Vida para promover o (auto) reconhecimento de adquiridos?

Desta experiência inferiram-se uma multiplicidade de espaços e uma diversidade de aprendizagens. Concluiu-se que existem várias linhas (profissional, pessoal, familiar, entre outras) que se cruzam e conduzem ao presente. As vivências transformam-nos enquanto pessoas, ainda que continuemos a ser as mesmas pessoas. “A nossa vida

não é um somatório de acontecimentos, é um todo que tem várias partes e é mais do que essas partes.” A isto designamos como reconstrução de sentido, ou seja, as Histórias de Vida baseiam-se na construção de sentido de factos temporais. Mais interessante para o processo RVCC, é saber que as competências não se definem muitas vezes num só acontecimento, mas na ligação de vários acontecimentos (linhas) que se entrecruzam e que, por vezes, se situam em contextos diferentes.

Depois deste preâmbulo, é lançado um desafio aos profissionais: no regresso a casa, redigir uma narrativa da “história de vida” para partilhar no seminário seguinte. Esta narrativa seria acompanhada por uma grelha espaço-temporal com o formato que se segue abaixo:

Cronol.	Espaço	Pessoal	Sociorelacional		Aprendizagem		Actividades		Geopolit.
			Familiar	Não Famil.	Formal	Não Form.	Prof.	Não Prof.	

➤ Seminário de Formação subordinado ao tema *Programação Neuro-Linguística e Identificação de Competências: Histórias de Vida*, em Setúbal, em 2002.

Este seminário foi a continuação do seminário anterior. Serviu para dar seguimento às técnicas de PNL, com especial relevo para a *Re-Significação*, para a partilha das “Histórias de Vida” escritas pelos profissionais RVC (sendo que a que escrevi na altura é parte integrante da narrativa autobiográfica presente) e a consequente análise e reflexão sobre a narrativa da “História de Vida” como processo de auto-conhecimento.

Em Maio de 2002, frequento um seminário promovido pelo INOFOR “Impact! Aprendizagem, Performance & Impacte – Apresentação do Guia do Utilizador”, no qual se exploram metodologias de formação que contemplem as diferentes formas de processamento de informação na aprendizagem (auditiva, cinestésica e visual). Tendo tido as experiências formativas já mencionadas nesta narrativa, relacionadas com a PNL, senti-me mais sensibilizada para o reconhecimento destas metodologias que foram divulgadas. Acima de tudo, permitiu-me reflectir sobre a importância de observar os adultos que tenho em sala e adaptar a minha forma de expor conteúdos, de forma a ir ao encontro dos seus processos individuais de aprendizagem. Acima de tudo, não

devemos estagnar no que toca à criação de instrumentos e métodos de trabalho que facilitem a apresentação de conteúdos e agilizem aprendizagens e memórias.

Em Junho de 2002, frequento o curso que veio colmatar algumas lacunas óbvias que tinha na operação com os programas informáticos *Word* e *Excel*. Quando afirmo serem lacunas óbvias, penso no facto de, até aquele momento, apenas ter experiências de aprendizagem informais ou não-formais e de ser uma autodidacta, o que não me deu acesso a todas as potencialidades dos programas em questão. Consequências? Limitações na rentabilização das folhas de cálculo do *Excel* com vista à elaboração de documentos úteis no dia-a-dia pessoal e profissional, bem como na formatação de documentos *Word*. Neste curso, entre várias tarefas, aprendi várias acções da formatação avançada, como efectuar impressão em série, inserir dados, trabalhar com funções, base de dados, tabelas dinâmicas, gráficos e macros.

Se quando ingressei no centro de formação profissional do qual tenho vindo a falar, a ideia era coordenar a Divisão de Formação de Formadores, Recrutamento e Orientação apenas temporariamente, para depois assumir funções como profissional de RVC, por várias circunstâncias, as quais não são relevantes para esta narrativa, continuei como coordenadora, adiando a minha missão no terreno do reconhecimento de adquiridos...

Consultora/Formadora (Área Comportamental no Ramo Comercial Automóvel)

Em 2002, a convite da Manuela Mariani, conheço o Jorge Loução e começo a colaborar com a empresa dele, uma empresa de consultoria e formação, na área comercial do sector automóvel. Deixei o meu trabalho no centro de formação profissional de gestão participada do IEFP, para ingressar naquela que veio a ser uma das mais ricas experiências profissionais que tive.

Antes de referir o que fiz e aprendi nesta empresa, devo recordar com veemência o que aprendi com outra grande referência na minha carreira e na minha vida pessoal: o Jorge Loução. Quando penso no grande chefe que se veio a tornar no grande amigo, ocorrem-me várias ideias: liderança, investimento, esforço árduo, compromisso,

frontalidade, integridade, inteligência na gestão de recursos, sensibilidade, “dar a minha camisa ao outro, se ele precisar”.

Com este homem, ou aprendi ou desenvolvi os meus saberes e qualidades. Em ambos os planos, pessoal e profissional, seja a falar com frontalidade ou assertividade com outros, nos cálculos que faço para fazer alguma gestão financeira ou de recursos materiais, no grau de investimento, esforço e compromisso assumidos perante projectos de formação e outras participações minhas em conferências ou outras iniciativas no âmbito profissional, ou simplesmente deixar claro perante as pessoas que me rodeiam, que podem contar com a minha ajuda no que for possível, lembro-me do Jorge, que veio reforçar lições aprendidas com um dos grandes mestres na minha vida: o meu pai.

Se há ensinamento que me fica para o resto da vida e que vai totalmente ao encontro do meu ser criativo (e não repetitivo), é que nesta empresa, cada projecto era desenhado desde a sua raiz numa folha de papel branca. A única coisa que era semelhante era o suporte: a folha de papel. O que variava para além do esboço do projecto: a dimensão do papel de partida. Vi projectos nascerem de papéis A4 até folhas de quadro branco (flipchart). Tónica das reuniões de preparação: desconstracção q.b. e tolerância a cem por cento de todas as ideias que surgissem aos colaboradores intervenientes no projecto, bem ao estilo de qualquer “brainstorming” ou tempestade de ideias de uma reunião de criativos, na área da publicidade.

Como se explica a minha colaboração e da Manuela Mariani (de quem já falei anteriormente), sociólogas, com experiência em formação comportamental, em projectos de consultoria e formação no ramo comercial automóvel? O ponto de partida sempre foi uma equipa de consultores e formadores peritos em engenharia automóvel, que abraçou projectos de formação para diversas marcas automóveis, aquando do lançamento de novos modelos em Portugal. Nestes projectos planeava-se e implementava-se a formação para todos os concessionários e agentes autorizados dos mesmos, para dar a conhecer as características técnicas dos novos modelos automóveis das marcas, bem como informações relacionadas com a estratégia de venda, segmentos de mercado, vantagem competitiva face à concorrência, entre outras informações pertinentes, para todos os vendedores da rede nacional de concessionários. Simultaneamente à aquisição dos conhecimentos de índole técnica,

vinha a formação comportamental, que visava a aprendizagem e/ou desenvolvimento de técnicas, atitudes, comportamentos e argumentos próprios da comunicação interpessoal, venda e negociação.

Trabalhei em projectos de marcas bem conhecidas como Harley-Davidson Portugal (como formadora em representação da Harley-Davidson University), Nissan, Citroën, Kia, e até para colaboradores de call-center e mecânicos de assistência nas estradas do clube ACP. Nestes projectos, foi-me concedida a possibilidade de construir tanto instrumentos pedagógicos, como apresentações e actividades didácticas.

Grande parte dos conteúdos eram-me familiares, pela experiência já por mim mencionada na formação intra-empresas por todo o país. O desafio agora passava por obter mais conhecimentos de teor técnico (termos técnicos, gíria profissional do comércio automóvel) e empresarial (informações sobre as empresas clientes, nomeadamente a sua posição no mercado, volume de negócios, segmentos, entre outras), para assegurar uma espécie de “osmose formativa” – uma excelente aplicação da articulação entre as ciências sociais e as ciências exactas. Para ilustrar isso mesmo, recordo um projecto em que eu trabalhei com a equipa de engenheiros, num modelo de formação “rotativo”, no qual diversos grupos de vendedores passavam de sala para sala, por pequenos períodos de tempo, para apreenderem conteúdos técnicos, comportamentais e por fim práticos (conhecimento directo do veículo e percurso feito no mesmo). As intervenções da equipa formativa complementavam-se numa espécie de jogo ou *puzzle*. O dinamismo que se imprimiu neste projecto foi deveras interessante e motivador, quer para os formadores, quer para os formandos.

Destaco ainda o projecto da Harley-Davidson, que exigiu que me identificasse inteiramente com a cultura própria da marca e com conteúdos formativos previamente estipulados pela Universidade Europeia da marca. Foi uma formação exigente, contudo muito rica, que me fez despertar para alguns aspectos do comportamento nas relações comerciais, que até então haviam passado despercebidas. A partilha de conhecimento com outros profissionais a nível nacional e internacional só nos enriquecem e nos fazem concluir que ainda temos muito para aprender.

Este contacto predominantemente com o universo masculino e questões mais técnicas que em nada tinham a ver com as minhas aptidões e interesses, ajudou-me a perceber

como conseguia ser flexível e adaptável a meios e conteúdos diferentes, sem perder o gosto e o empenho pelo que fazia. Em virtude de diversas circunstâncias, as empresas clientes ou cancelaram ou protelaram projectos de formação integrada (técnica e comportamental), pelo que com alguma tristeza, a minha colaboração com esta empresa de consultoria e formação acabou por terminar.

Em 2003, frequentei o curso Criatividade e Inteligência Emocional. O módulo Criatividade visava a aquisição de competências relacionadas com o desenvolvimento do perfil do formador criativo e capaz de identificar técnicas facilitadoras da aprendizagem. O módulo Inteligência Emocional visava o domínio adequado da dinâmica de grupo através do conhecimento e gestão de emoções. Os mapas mentais para estimular a criatividade e a memória, bem como o Pensamento Lateral, foram temáticas que me marcaram pela positiva, quer no meu contexto pessoal, quer profissional.

Tendo sempre em mente a vontade de trabalhar no âmbito do sistema nacional de RVCC, decidi efectuar candidaturas espontâneas, enviando o meu *curriculum vitae* a algumas entidades promotoras de Centros RVCC. E, é precisamente deste modo que, no final de 2003 fui chamada pelo ainda Centro RVCC de um Centro de Formação Profissional, da rede de centros do IEFP, e entrevistada pelo homem que me coordena actualmente. Iniciei funções como profissional de RVC em Janeiro de 2004, contudo, antes de explorar a minha experiência no RVCC devo narrar que, nesse mesmo ano, algo mais aconteceu...

Cerca de quatro meses depois de estar a trabalhar no centro RVCC, sou contactada por uma empresa de recrutamento e selecção, que me apresenta uma proposta para trabalhar como assessora do administrador (e agora presidente da comissão executiva) de um grupo empresarial da região centro, que opera nas áreas da construção civil e do sector imobiliário. Tratava-se de uma oportunidade que não tinha sido publicitada e que a empresa cliente gostaria de ver tratada de forma mais discreta. O meu currículo foi analisado e apreciado. Depois de ponderar, fui à entrevista com o administrador e a resposta foi positiva. O cargo exigiria que eu acompanhasse o administrador quer em Portugal, quer no estrangeiro, visto o grupo empresarial em questão ter feito investimentos na América Latina e em África.

Este novo desafio implicava a minha mudança para Coimbra. Estive a exercer funções durante uma semana e não me identifiquei com o conteúdo funcional deste cargo. Muito embora tivesse francas perspectivas de vir a abraçar outros cargos dentro do Grupo, sentia-me muito dependente de alguém, com pouco espaço de manobra para decisões e, acima de tudo, não poderia dar lugar à minha criatividade. Organizar a agenda de alguém não fazia propriamente parte dos meus planos, por isso decidi regressar a Lisboa.

Co-Responsável do Projecto Atelier do Papel

Quando regresssei de Coimbra e a convite da minha amiga Manuela Mariani, decidimos propor ao centro de formação profissional de gestão protocolar (no qual tínhamos trabalhado juntas e com o qual mantivemos boas relações), que nos cedesse um espaço que nos permitisse desenvolver um projecto, que também iria beneficiar o centro.

Tratava-se de um projecto que consistia no aproveitamento de desperdícios de papel, transformando-os em pasta, a partir da qual se criavam diversos acessórios. Paralelamente, tínhamos como objectivo promover formação destinada a um público específico: a população idosa de Lisboa. A ideia era criar peças únicas de artesanato, cuja comercialização suportasse a formação para ocupação dos tempos livres dos idosos. Desta forma, num só projecto se interligavam as vertentes artística, ecológica, pedagógica e social.

O Atelier do Papel ganhou alguma visibilidade social, quer pela divulgação do projecto em eventos como um seminário para a promoção da responsabilidade social nas PME's, quer pela apresentação que fizemos, por escrito, a vários meios da comunicação social. Expusemos acessórios elaborados por nós em algumas galerias comerciais de grandes centros comerciais, construámos parcerias com entidades organizacionais e individuais que partilhavam os mesmos valores do projecto, de salientar O Boticário e o Dr. Rui Canaveira, perito em artes gráficas. Contactámos e negociámos com fornecedores nacionais e internacionais para a obtenção de alguns materiais a um baixo custo. Efectuámos orçamentos, pesquisámos outros projectos

que fossem similares, bem como técnicas e materiais das artes plásticas que pudessem ser por nós explorados.

A falta de apoios a vários níveis dita que o espírito e a acção empreendedores de duas jovens não são suficientes para levar um projecto avante com sucesso – por mais criativo, inovador, solidário e ecológico que seja. Terminou o sonho.

É de realçar o curso Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos, que frequentei ainda em 2004, brilhantemente dinamizado por um formador que fez parte da equipa formativa do meu curso de Formação Pedagógica de Formadores e que, curiosamente, foi coordenado por mim aquando da minha experiência como coordenadora de formação (a vida dá muitas voltas...). Neste curso vim a aprender e a desenvolver ainda mais a minha capacidade para dinamizar eficazmente sessões de formação, utilizando metodologias activas, jogos pedagógicos e efectuando a gestão eficiente de situações-problema surgidas em contexto formativo.

Porque vale sempre a pena aprender, quanto mais não seja “a ver novas cores numa tela que já conhecemos”, e porque, confesso, precisava de renovar o meu certificado de aptidão profissional de formadora, ingressei no curso Formação Contínua de Formadores. E não mencionaria este curso de vertente pedagógica nesta narrativa (uma vez que já tinha abordado o cursos de formação inicial), se não fosse para enfatizar a humildade que todos os profissionais de todas as áreas de actividade devem ter, para assumir que nunca sabem tudo, que a prática profissional cria vícios e que é importante “acordar”, de vez em quando, para melhorar e continuar a progredir. Permitam-me recordar mais uma vez as palavras já por nós mencionadas de Maria do Loreto Paiva Couceiro: “o ser-humano é sempre um ser inacabado”.

As grandes vantagens deste curso de formação contínua foi, por um lado, poder utilizar a experiência já por mim adquirida como formadora, para desenvolver sessões de formação, cruzando métodos e técnicas pedagógicas que privilegiassem uma cultura de constante incrementação pedagógica e criativa, bem como as componentes técnica, pedagógica, emocional e social. E por outro lado, numa sociedade cada vez mais “bombardeada” pela informação, saber criticar, seleccionar e adaptar diferentes modelos de aprendizagem a diversos contextos, nomeadamente por seleccionar, adequar e aplicar recursos didácticos em suporte multimédia.

Profissional de RVC – A Experiência no Processo de Nível Básico e a Articulação com o Processo Profissional

O ano 2004 foi um ano de mudanças...Do centro RVCC, mudo-me para Coimbra, regresso a Lisboa, empreendo o projecto Atelier do Papel e, como “bom filho a casa retorna”...regresso ao centro RVCC, no qual me encontrava a trabalhar no início do ano. Muito pontualmente, ainda concebi e implementei acções de formação em algumas organizações.

Antes de aprofundar as aprendizagens da minha experiência como profissional de RVC, evoco o período de tempo em que conciliei esta primeira actividade com a de formadora de cursos de Qualificação Inicial e de cursos EFA, no centro de formação profissional (entidade promotora do centro RVCC onde ingressei).

Em 2005, trabalhei com um público mais jovem num curso de qualificação inicial (pintura-automóvel), tendo monitorizado os módulos Técnicas de Procura de Emprego e Desenvolvimento Pessoal e Social, para os quais concebi manuais didácticos para utilização do grupo em formação. Tendo em conta que a esmagadora maioria de jovens adultos do grupo eram provenientes de contextos familiares e sociais onde predomina a delinquência, a experiência foi muito rica. Isto deveu-se, em grande parte, à aplicação das aprendizagens por mim feitas ao longo do meu percurso como formadora (transversalidade de saberes) e, em particular, aos conhecimentos por mim adquiridos na experiência profissional da empresa de consultoria/formação no sector automóvel, os quais me permitiram dominar na altura alguma gíria familiar aos formandos (gíria ligada à mecânica-auto da qual poucas mulheres se apropriam por vocação), a qual por conseguinte contribuiu para uma relação de empatia bem sucedida com os formandos deste curso. Com assertividade e sentido de humor, com exercícios práticos individuais e dinâmicas de grupo às quais estes jovens não estavam habituados, penso que passaram a conceber a formação de uma forma mais positiva, menos escolarizada e mais útil para o seu dia-a-dia. Já tive o gosto de encontrar um dos formandos depois do curso terminado e ouvir que, tanto ele como a maior parte dos colegas conseguiram ingressar no mercado de trabalho, lembrando sempre princípios e valores que transmiti em sala.

Em 2006, participei nos cursos EFA B3 de Apoio Familiar e à Comunidade e de Jardinagem, nos quais fui mediadora e formadora da área de PRA e dos módulos Cidadania e Empregabilidade e Aprender com Autonomia. Dado que conciliava esta actividade formativa com a minha actividade como profissional de RVC, e porque sempre considerei que as pessoas com as quais trabalho devem ser valorizadas, pelo tempo que lhes dedico, e não como meros números, abdiquei das minhas funções como mediadora e formadora nos cursos EFA, passando a dedicar-me “de corpo e alma” ao RVCC.

Ainda no mesmo ano, surgiu o convite para frequentar o curso Relações Interpessoais (para formadores). Este curso tinha como principal objectivo preparar-me para ministrar uma acção de Relações Interpessoais, em regime de «b-learning». O resultado da participação nesta formação foi um esboço de uma proposta de um b-portefólio (“Projecto RVCC-PRO a Distância - O Choque Que Faltava...Novas Oportunidades Para Saberes Antigos à Distância de um Click”) que pudesse ser fruto de uma combinatória de sessões de reconhecimento presenciais e a distância, à semelhança do que posteriormente se passou a executar através da plataforma *moodle*, utilizada no âmbito do projecto Espera Activa do IEFP.

No ano 2007, destaco a experiência “oficial” como autora de cadernos de exercícios no âmbito da temática Atendimento, como suporte prático aos manuais da primeira linha editorial de um centro de formação profissional de gestão participada do IEFP.

Como já havia referido, fiz uma primeira incursão em 2004, na equipa do CNO onde me encontro actualmente. Dado que continuo a ter o mesmo coordenador até ao momento e porque tem sido uma viagem longa, cheia de desafios e mudanças, devo a ele também um lugar de referência no meu percurso profissional. Trata-se do “comandante de um barco pequeno que se transformou num navio de cruzeiro transatlântico”. Quando iniciei funções não havia mais do que três equipas de RVCC – NB (manhã, tarde e pós-laboral). Hoje temos nove equipas de RVCC-NB, oito equipas de RVCC-NS e duas equipas de RVCC-PRO.

Não é fácil gerir uma equipa tão grande, mas o que mais me admira no meu coordenador é o amor e a entrega ao processo de reconhecimento de adquiridos, o qual mantém desde que este projecto iniciou, sendo que este centro foi um dos

centros piloto a iniciar o processo RVCC em Portugal. É como que uma chama que não se apaga. A dedicação aos adultos que se dirigem ao centro é a mesma ao longo dos anos. O meu coordenador não se cansa de dar uma resposta, um esclarecimento a quem quer que seja, mesmo que, por vezes, não tivesse que ser ele a fazê-lo. É o gosto pelo contacto com as pessoas, o estar próximo dos cidadãos, socorrer-lhes e corresponder às suas necessidades que faz dele, formado em Engenharia de Máquinas, mais vocacionado para as ciências sociais, do que vários técnicos superiores formados nesta área, que prestam serviço público.

A ele devo muita da motivação para trabalhar sob condições menos propícias, como já aconteceu muitas vezes, por falta de meios técnicos, equipamentos de qualidade ou infra-estruturas à altura das necessidades do trabalho que se faz no processo RVCC. Com o meu chefe, reforcei a ideia de que a boa disposição é uma boa forma de lidar com a adversidade e que se pode relativizar algumas coisas, dependendo da forma como olhamos para elas. É um bom ouvinte quando falo sobre situações sérias e que me afectam como pessoa ou profissional. Tem o ritmo africano nos pés. Gosta de falar, de se expressar sobre vários assuntos. Perde a noção do tempo quando se expressa sobre o que mais o preocupa ou o apaixona. Mais do que conhecer o chefe, gostei de conhecer o homem.

Quando ingressei na equipa do CNO, tive o gosto de assistir às sessões da minha colega Susana Félix. A Susana protagonizou um papel semelhante ao da minha colega Marta Hierro na primeira empresa onde trabalhei como consultora/formadora (desenvolvimento organizacional). Também ela me permitiu ver “a cores” aquilo que só imaginava “a preto e branco”, ou seja, perceber como eram dinamizadas pelo profissional de RVC, as sessões de reconhecimento iniciais, mais conhecidas por sessões de Histórias de Vida.

Nesta altura era o profissional RVC que era responsável pelas fases iniciais de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento do adulto, mediante entrevista. No caso do adulto ser encaminhado para o processo RVCC, por revelar ter o perfil para o mesmo, o profissional de RVCC inseria-o num grupo que estivesse para iniciar as sessões de reconhecimento. As sessões de Histórias de Vida eram dinamizadas sensivelmente ao longo de cinco semanas, sendo que logo na primeira sessão:

- Controlavam-se os documentos que faltavam ao processo do adulto;
- Era feito um enquadramento sobre a diferença entre o processo RVCC, os cursos de formação e a escola;
- Destringava-se a diferença entre aprendizagens formais, não-formais e informais no quotidiano dos adultos;
- Explicava-se o que era um dossier pessoal de competências, que incluía um bloco para apontamentos, várias actividades realizadas nas sessões e todos os documentos que comprovassem aprendizagens e competências dos adultos;
- Eram dadas instruções precisas e básicas relativamente à organização do dossier pessoal de competências, com separadores específicos;
- Informava-se sobre a estrutura de sessões que incluía sete a oito semanas para o reconhecimento feito nas áreas de competência-chave (cidadania e empregabilidade, linguagem e comunicação, matemática para a vida, sendo que normalmente era feita uma sessão de reconhecimento/demonstração de Tecnologias de Informação e Comunicação, para posterior encaminhamento de uma larga percentagem de pessoas para formação complementar ou acções Saber+);

Nas restantes sessões de Histórias de Vida partia-se para a dinamização de várias actividades, centradas nos instrumentos do KIT de reconhecimento e validação fornecido pela Direcção Geral de Formação Vocacional, sendo que alguns instrumentos eram preenchidos nas sessões, outros em casa, havendo um grande grau de partilha daquilo que ia sendo escrito pelos adultos, nas sessões. Ao longo das mesmas, o profissional tinha tempo para escutar e orientar os adultos no desenvolvimento de experiências formativas e/ou no acrescento de experiências vividas mas não evocadas pelos adultos. Da mesma forma que era o profissional de RVC que orientava o adulto, depois de analisar o dossier de competências, garantindo que o mesmo tinha a informação organizada pela seguinte ordem:

- Actividades de Histórias de Vida;
- Actividades de Linguagem e Comunicação/Cidadania e Empregabilidade;
- Actividades de Matemática para a Vida;
- Actividades de Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Evidências documentais de aprendizagens formais (certificados de habilitações escolares /cursos);

- Evidências documentais de aprendizagens informais (fotografias, contratos de trabalho, entre outros documentos sugeridos).

Os instrumentos de Histórias de Vida, com os quais trabalhámos, eram uma adaptação do KIT de mediação de reconhecimento e validação da Direcção Geral de Formação Vocacional. Enumeramo-los pela designação que lhes dávamos e a correspondência com a designação que foi dada pela DGFV, quando é diferente:

- As Minhas Expectativas...» Pondo em Comum...
- Ficha do Participante
- A Minha Fotografia
- A Minha Árvore Genealógica (não consta no KIT da DGFV)
- Teia de Relações» Rede de Relações e Aprendizagens
- O Filme da Minha Vida
- O Mapa da Minha Vida» O Mapa das Minhas Aprendizagens de Vida
- Que Competências?» As Áreas de Competência
- Análise de Potencialidades
- Um Dia na Vida de...ou na Vida Profissional de...

As vantagens que se sentiam nesta altura:

- Trabalhava-se com mais activos empregados do que desempregados, o que pesava na motivação das pessoas, muito embora os activos desempregados que ingressaram nesta fase inicial do processo também fossem empenhados, pela novidade de um processo que ainda era pouco conhecido e oferecia uma esperança de progresso;
- O profissional de RVC tinha a hipótese de encaminhar com conhecimento de causa apenas os adultos que reunissem os requisitos de partida para frequentar este processo com sucesso, independentemente de serem alvo de formação complementar;
- O profissional de RVC tinha mais tempo para a exploração da narrativa autobiográfica dos adultos, bem como dos documentos evidência, trabalhando mais de perto, de forma mais intensiva e personalizada com cada adulto;

- O profissional de RVC tinha mais tempo para analisar o dossier de competências do adulto, para possível reformulação, correcção (inclusive a nível ortográfico, acentuação, pontuação e sintaxe);
- O profissional de RVC tinha condições para conferir informações pertinentes sobre o perfil e percurso de vida dos adultos aos formadores da equipa;
- À parte das actas de sessão de validação de competências, as quais eram divididas pelos vários membros da equipa técnico-pedagógica, pouco trabalho de índole burocrática pesava no período de trabalho do profissional de RVC.

E as desvantagens:

- Nem sempre havia a oferta formativa disponível para fazer face às necessidades de alguns adultos, um peso que ficava aos ombros do profissional de RVC;
- A ideia que imperava de um reconhecimento de adquiridos com fins total e não parcialmente certificativos, que modelou a mentalidade do público e que vem a ter consequências perniciosas no presente;
- Nem sempre o investimento do trabalho feito ao longo das sessões e do acompanhamento feito pelo profissional de RVC na (re)construção do dossier pessoal de competências eram bem compensados pelo empenho e resultados do trabalho dos adultos (falta de atenção, erros repetitivos depois de alertas dados, desenvolvimento deficiente da narrativa autobiográfica mesmo depois de orientações dadas, falta de brio na apresentação documental, entre outras situações);
- O profissional de RVC estava demasiado sobrecarregado com aspectos como a correcção da escrita dos adultos, sem que tivesse uma preparação académica específica para o efeito (uma coisa é saber como se escreve, outra é explicar as regras que estão por detrás dessa escrita);
- A informação prestada pelo profissional de RVC, raramente era potenciada nas actividades de reconhecimento das áreas de competência-chave. Sempre houve uma tendência para escolarizar as actividades propostas, sem diversificá-las do ponto de vista de conteúdos e de métodos (muito se deve também aos limites impostos pelos referenciais, como é óbvio);
- Na sequência do ponto anterior, as actividades das Histórias de Vida não eram propriamente utilizadas ou valorizadas pela equipa formativa;

- As actividades das Histórias de Vida, como tivemos a oportunidade de verificar nas páginas anteriores, eram bastante repetitivas em termos de conteúdos solicitados, e alguma informação não tinha a pertinência que deveria ter num processo destes;
- Os documentos dos adultos eram inseridos muitas vezes sem uma contextualização e/ou reflexão escrita, pelo que apareciam no separador solicitado como meros anexos;
- A ordem estática dos separadores do dossier de competências, pouca margem dava ao adulto para ser criativo e construir um produto final à sua imagem (os produtos finais dos adultos eram sempre semelhantes: um dossier não raro da mesma cor, com separadores semelhantes - de cartolina ou plástico -, na mesma sequência, com actividades de reconhecimento das áreas de competência-chave similares, no qual apenas variavam as informações do percurso de vida do adulto e alguns documentos inseridos como evidências);
- Resumindo, o dossier de competências era um conjunto fragmentado de documentos, entre os quais constava uma autobiografia mais ou menos desenvolvida, cujas informações poderiam constar ou não noutros instrumentos/actividades de Histórias de Vida.

Desde Janeiro de 2005 e durante vários meses, estive a trabalhar com uma equipa de RVCC – Nível Básico, em regime de itinerância, em Setúbal. Nessa altura, contactei com vários activos desempregados, até porque várias fábricas estavam a fechar portas.

Regressei às instalações do CNO no Centro de Formação Profissional para o qual trabalhava, onde tive a oportunidade de continuar a dinamizar processos, nomeadamente em itinerância, com uma Câmara Municipal e um Grupo Empresarial na área da construção. Dois momentos altos, do trabalho por mim efectuado até então, foram as entrevistas que dei ao Jornal de Notícias e ao programa Sociedade Civil (RTP2) em 2007. São momentos que ficam marcados no meu percurso profissional.

O CNO dá início ao processo RVCC-PRO, nas áreas da Acção Educativa (em 2005) e Electricidade e Instalações (em 2006). Para grande alegria minha, volto a poder trabalhar com a minha amiga Manuela Mariani. É ela que passa a ser a profissional de RVC responsável por esta nova vertente do processo RVCC: o reconhecimento de

competências, exclusivamente para fins de certificação profissional. Muito trabalho foi feito neste campo, e se o processo RVCC-PRO tem instrumentos e métodos de trabalho que o viabilizam, em muito se deve aos contributos da Manuela no terreno, para além de outros colegas profissionais de RVC de outros CNO e de técnicos dos órgãos centrais (IEFP, DGFV e ANQ), envolvidos na coordenação do RVCC no nosso país.

Uma vez que este processo carecia de instrumentos de trabalho que permitissem extrair informação mais objectiva, no âmbito da experiência profissional, os instrumentos já existentes para explorar a experiência de vida da pessoa foram reformulados e outros deixaram de fazer sentido. A ideia era “filtrar” experiências de vida, com o objectivo de se conseguir apurar aprendizagens de índole profissional ligadas às competências e tarefas dos referenciais de RVCC-PRO já existentes. Objectivar e não divagar era o que se impunha. Foi esta ideia que me permitiu reflectir sobre a importância de rentabilizar a utilização das actividades de Histórias de Vida no processo RVCC – Nível Básico, o que me levou, com contributos do RVCC – PRO e de outros colegas do CNO, a seleccionar as actividades mais pertinentes, reformular algumas e criar documentos que permitissem, acima de tudo, descodificar e ilustrar a palavra “competência” para os adultos. Sem repetir informações vez após vez em tabelas, imprimindo um carácter mais reflexivo nos documentos evidência (através de comentários redigidos pelo participante no processo) e de forma a deixar sobressair a autobiografia do adulto. A simbiose entre os processos profissional e académico foi, sem dúvida, produtiva e benéfica, motivando ainda mais os profissionais e os adultos.

Quanto às actividades de Histórias de Vida, tal como já preconizado pela antecessora ANEFA, a DGFV continuou a legitimar quaisquer alterações que fossem efectuadas aos instrumentos de trabalho do KIT proposto, desde que os princípios basilares associados ao reconhecimento de adquiridos não fossem desrespeitados, conforme se depreende pela orientação do documento *Reconhecimento e Validação de Competências – Instrumentos de Mediação* (2004:8):

A utilização dos instrumentos de mediação que apresentamos ou de outros que sejam construídos pelas equipas no terreno, num processo de desejável adequação aos adultos e grupos em presença não deve, por isso, esquecer os princípios enunciados.

Verificámos ainda a necessidade de criar um índice detalhado que guiasse os adultos na organização do seu dossier, visto grande parte deles não ter hábitos de arquivo e métodos de organização documental. Como resultado da colaboração com a profissional RVC-PRO, criámos um índice que contemplava a ideia da integração dos processos académico e profissional, no caso do adulto construir um dossier para ambos os processos. Assim sendo, enumeramos de seguida os principais instrumentos de trabalho, que passaram a constar no Dossier Pessoal de Competências, contemplando ainda, entre estes, a autobiografia como um texto livre escrito à parte:

- Índice
- As Minhas Expectativas...
- A Minha Fotografia
- O Filme da Minha Vida
- Que Competências – Leitura
- Que Competências – Preenchimento
- Um dia na Vida Profissional de...

É nesta altura que começamos a solicitar aos adultos pequenas reflexões que acompanhem devidamente os documentos evidência das aprendizagens, não importa se se referem a contextos formais, não-formais ou informais, como nos exemplos que se seguem:

Licença de carta B

O averbamento da categoria "B" permite conduzir:



Esta licença foi-me passada logo que comecei a estudar o código de estrada, tem o registo do exame de código, de condução e o registo de autorização para conduzir até que a direcção de viação me enviasse a carta.

Para se obter a carta tem que se utilizar a **linguagem** entre sinais de trânsito, regras e marcações na via, além de saber utilizar a **matemática**, para calcular distâncias entre veículos consoante a velocidade e não só.

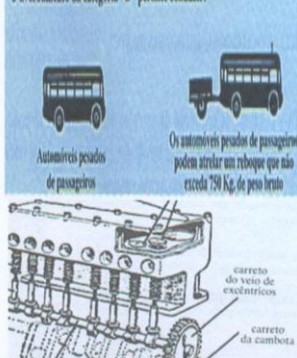
Caderneta de instruendo carta D

Esta caderneta serve para registar as aulas de mecânica do aluno e o registo das aulas de condução de transporte de passageiros.

Com esta carta aprendi mecânica que serve para detectar algumas avarias em veículos ligeiros ou pesados e saber consertá-las, aprendi a usar mais alguma tecnologia como o manuseamento do tacógrafo.

Esta pequena máquina serve para medir as velocidades mínima e máxima, regular as horas de trabalho e períodos de descanso, tudo isto apenas com a introdução de um pequeno disco.

O averbamento da categoria "D" permite conduzir:



Competências Adquiridas

Aprendi a coordenar os movimentos do corpo e a interpretar as músicas.
Aprendizagem de comportamento perante o público, novos tipos de dança e novas músicas.
Aprendi a conviver e a trabalhar em grupo.

Competências Adquiridas:

- Linguagem e Comunicação.

O meu trabalho e último trabalho na província

Foi na Junta Autónoma de Estradas de Castelo Branco que trabalhei na construção e manutenção de estradas.

O meu trabalho começava depois dos topógrafos fazerem as medidas para se poder fazer a terraplanagem, de seguida entravam as máquinas a abrir o rasgo à medida da futura estrada, depois põe-se a **pedra**, o **cascalho** e o **saibro**, passa-se o cilindro várias vezes para compactar as camadas, pega-se numa caldeira com alcatrão derretido e pulveriza-se todo o espaço, depois espalha-se **brita** e vem novamente o cilindro, torna-se a pulverizar e por último espalha-se a **sarrisca**, esta é parecida com areia.

Isto era feito à mão com uma pá e espalhada em forma de leque.



Depois de alguns dias de aberta ao trânsito tirava-se o excesso de sarrisca com uma vassoura de aço própria para esse trabalho.

Na manutenção e limpeza são feitas várias coisas como: cortar arbustos, silvas e ervas nas bermas.

Trata-se também da limpeza e pintura dos

marcos de quilómetro e hectómetro, das placas de sinalização e direcção, etc.

O trabalho era feito em equipa e fazia-se sempre uma coisa diferente todos os dias para não ser monótono, além de ser coordenado por dois cantoneiros e um cabo, pois o cabo é uma categoria dada ao homem mais habilitado.



Competências Adquiridas

Aprendi a Interpretar protótipos e gráficos;

Verificar se o produto final estava correcto tanto visualmente como electricamente, ex.: cor, terminais, espessura, isolamento, medidas, cravação e soldadura (uniões);

Aprendi a executar e a ler projectos pondo-os em prática.

Competências Adquiridas:

- Linguagem e Comunicação
- Matemática para a vida

A ideia da integração dos processos RVCC académico e profissional foi uma das preocupações do CNQF (Centro Nacional de Qualificação de Formadores – IEFP), tendo nós vindo a colaborar para esse efeito, apresentando algumas ideias para facilitar não só a construção do dossier pessoal de competências, rentabilizando os esforços e o trabalho efectuado pelos adultos, como também desenhando possíveis percursos e procedimentos comunicacionais que viabilizassem este projecto nos centros. Algumas dessas ideias foram partilhadas por mim e pela Manuela Mariani numa visita de delegados do CEDEFOP ao nosso centro e no seminário internacional “A Qualidade no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Dimensão Europeia, Condições de Sucesso e Factores Críticos”, promovido pelo CNQF, no Centro de Congressos do Estoril, em 2006.

Uma experiência extremamente positiva e que senti como uma recompensa pelo trabalho constante de reflexão e reformulação de procedimentos, métodos e instrumentos de trabalho, foram as várias acções de formação que dei sobre as Metodologias de Reconhecimento e de Validação de Competências face ao Referencial de Competências-Chave, aos profissionais de RVC da segunda geração de Centros RVCC e de outros centros já existentes, no CNQF (IEFP), durante o ano 2006. Foram ocasiões muito ricas do ponto de vista da partilha de experiências e de saberes, entre profissionais de várias regiões do país.

Nesta formação em que intervim, abordei o papel do profissional de RVC no processo RVCC ao longo das várias fases do mesmo, os factores mais importantes nas entrevistas feitas aos adultos, os conteúdos a serem tratados pelos profissionais de RVC nas entrevistas, sessões de reconhecimento e reuniões de equipa, os elementos da equipa técnica do centro com os quais deve articular e que informações articular e as qualidades principais que deveriam fazer parte do perfil de um profissional de RVC a saber: bom acolhimento, empatia, simpatia, comunicação clara, adaptabilidade a pessoas e situações, conhecimento, equilíbrio, assertividade, flexibilidade, respeito, sentido de humor, sensibilidade, imparcialidade, saber trabalhar em equipa e...muito importante, a humildade.

A apresentação que elaborei para esta formação, continha vários filmes que, para além de mostrarem de uma forma muito prática os vários contextos de aprendizagem experiencial, ilustravam aspectos tão simples e tão importantes como:

- Há processos que exigem mais intervenção do profissional RVCC pela aparente escassez de competências;
- Há processos que exigem mais intervenção do profissional RVCC pelo número elevado de competências que não estão estruturadas;
- Há processos que exigem menos intervenção do profissional RVCC pelo desempenho eficiente do adulto;
- Todos os processos exigem um bom trabalho de equipa no reconhecimento de competências;
- Todos os processos exigem um bom trabalho de equipa na ligação das aprendizagens às áreas de competência-chave e na sua consequente validação.

As metáforas para o papel do profissional RVC que ficaram na mente de muitos profissionais que ainda hoje encontro foram a abelha e o explorador. Passo a explicar: a abelha (profissional RVC) recolhe o néctar (experiências de vida e aprendizagens) do fundo de cada flor (adulto) e guarda-o numa bolsa localizada na garganta (relatórios de análise de PRA). Depois regressam à colmeia (seio da equipa técnico-pedagógica) e permitem que o néctar passe de abelha em abelha (reunião com os formadores para transmitir informações sobre as narrativas dos adultos). Desta forma, a água que o néctar contém evapora-se, ele engrossa e transforma-se em mel (os formadores extraem as competências necessárias a partir do trabalho já elaborado pelo adulto em conjunto com o profissional RVC). As abelhas depositam em seguida o mel nos alvéolos de cera da colmeia (que representam muito bem as áreas de competência-chave do referencial).

Há diferentes tipos de flor e, dependendo do formato das suas pétalas, umas facilitam o trabalho da abelha, outras não, umas são mais sensíveis, outras não tanto (tal como os adultos que têm diferentes perfis, percursos de vida e competências de literacia). Curiosamente, segundo pesquisas já feitas, a abelha tem cinco olhos, em posições específicas que lhe permitem ter uma visão panorâmica sem igual de objectos afastados, aumentando-os sessenta vezes...Por vezes, o profissional tem uma missão semelhante quando auxilia o adulto na tarefa, por vezes árdua, de lembrar vivências, reflectir sobre elas, conferindo-lhes novos significados, inferindo aprendizagens a partir delas, valorizando-as, relacionando experiências aparentemente desconexas e

percebendo o carácter transversal de certos saberes em termos espaço-temporais e experienciais. Que bela visão temos que ter...

Quando mencionámos a metáfora do explorador, foi porque mostrámos nesta formação a imagem de um icebergue, produto de uma montagem fotográfica, que nos permitiu ter uma ideia do gelo emerso e imerso. A verdade é que uma grande parte do icebergue encontra-se, normalmente, imerso. Não se vê à superfície. Da mesma forma, as aprendizagens feitas por um adulto, em contextos sobretudo não-formais e informais, encontram-se “submersas” e dificilmente se vêem, a menos que um explorador (profissional de RVC), mesmo sob temperaturas negativas (adultos com mais dificuldades em expressar o que aprenderam ou a organizar mentalmente experiências), faça o esforço por “fotografá-las” (dando atenção a todos os pormenores da narrativa oral e escrita do adulto, não subestimando aprendizagens e questionando o adulto para estimular o seu raciocínio).

Entretanto, o conceito Dossier Pessoal de Competências evoluiu sobretudo com o surgimento do processo RVCC-Nível Secundário...

Profissional de RVC – A Experiência no Processo de Nível Secundário

Como sabemos, em 2006, os Centros RVCC a funcionar sob o governo de Durão Barroso, passaram a designar-se como Centros Novas Oportunidades sob o governo de José Sócrates, no âmbito de um programa que ficou conhecido como Iniciativa Novas Oportunidades. Esta iniciativa do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social foi apresentada publicamente no dia 14 de Dezembro de 2005. Também é do nosso conhecimento que, em 2007, a DGFV passou o testemunho à sua sucessora, a ANQ.

Como já anteriormente tivemos oportunidade de referir neste trabalho, entre 2006 e 2007, houve um alargamento da rede de Centros Novas Oportunidades entre as escolas e estas aderiram facilmente às ofertas formativas profissionalizantes, de dupla certificação, para jovens (CEF) e adultos (EFA), sendo que neste último caso, a intenção era proceder à reconversão do ensino recorrente em cursos flexíveis, que partissem do reconhecimento e validação de competências das pessoas, promovendo a

sua qualificação, sem regressar a um modelo rígido e escolarizado de educação e cair mais uma vez no insucesso e no abandono dos percursos educativos. Já nos expressámos sobre as dificuldades que se têm feito sentir na articulação entre o RVCC e a formação. Queria apenas fazer um pequeno enquadramento para as experiências que vou narrar, as quais vivi neste período de mudança.

Independentemente de não fazer sentido para este relatório, mencionar todas as acções de formação por mim frequentadas, bem como participações que tenho como oradora ou conferencista, farei questão, à semelhança do que fiz anteriormente, de lembrar as mais pertinentes que, inequivocamente, foram marcos importantes no meu percurso profissional. Feito este esclarecimento, e dado que foi decidido pelo meu coordenador que fosse eu a profissional de RVC a avançar com a primeira equipa de RVCC-NS no CNO, em meados de 2007, destaco três seminários que foram úteis no sentido de me preparar para mais um desafio e esclarecer sobre a forma como estavam concebidos o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário e o respectivo Guia de Operacionalização:

- Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário e respectivo Guia de Operacionalização, dinamizado pela DGFV, em Dezembro de 2006;
- Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário, dinamizado pela ANQ, em Abril de 2007;
- Implementação do RVCC de Nível Secundário – Jornada de Reflexão, dinamizada pelo CNQF (IEFP), em Junho de 2007

Uma das principais aprendizagens nestas formações foi a importância de adoptarmos definitivamente a designação Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), a qual o CNO onde trabalho já tinha adoptado anteriormente, para além de todas as questões relacionadas com a operacionalização do processo RVCC de Nível Secundário, a atribuição de créditos e o domínio de um referencial de competência mais exigente.

No capítulo seguinte, faremos algumas considerações sobre o trabalho efectuado pela equipa técnico-pedagógica na dinamização deste processo. Contudo, sem termos como objectivo explicar pormenores relacionados com a estrutura de sessões de reconhecimento (a qual tem vindo a ser alterada ao longo do tempo em função das

necessidades do público-alvo do nosso centro), referimos que para além de todos os constrangimentos burocráticos e processuais inerentes ao cargo do profissional de RVC no presente (já por nós abordados), a preocupação da minha equipa passou a centrar-se na descodificação do referencial nas sessões de grupo, em contexto de reconhecimento, e numa partilha de experiências dos adultos, de forma articulada com o referencial, sempre que possível feita oralmente e por escrito. O que quero salientar é que, mais tempo de permanência do profissional de RVC em sala e de exploração de experiências de vida (à semelhança do que se fazia nas chamadas sessões de “Histórias de Vida” no processo RVCC-Nível Básico), deu lugar a mais tempo de permanência em sala dos formadores das áreas de competência-chave, pela preocupação com um referencial mais exigente que, mal ou bem tem que ser seguido na reflexão autobiográfica.

Ao mesmo tempo, as sessões de acompanhamento individuais passaram a colmatar as lacunas de um trabalho de construção de PRA, que se apregoa que deve ser ainda mais autónomo no nível secundário e, mais uma vez, o papel dos profissionais fica em segundo plano e mais reservado às tarefas de coordenação da equipa e a tudo o que diz respeito aos processos dos adultos e à sua certificação parcial ou total. Por isso, a máxima do Guia de Utilização SIGO (2010), relativamente a todas as sessões de reconhecimento – “os formadores e os tutores nunca poderão conduzir estas sessões sem a presença do profissional de RVC” – sendo muito lógica, face às exigências actuais, torna-se utópica. A menos que, como já mencionámos neste trabalho, tenhamos um profissional de RVC “Super-Homem” ou “Super-Mulher”, onnipresente e onnipotente.

Inevitavelmente, até pelas metas impostas aos centros, passa-se a centrar a atenção nos conteúdos ligados ao referencial e deixa-se de aproveitar o potencial, o know-how de profissionais de RVC com experiência no reconhecimento de adquiridos para a “ramificação” de experiências de vida, para trabalhar a coerência e o fio condutor do texto autobiográfico, que no fundo, faz a diferença e valoriza a subjectividade da existência. Não há uma substituição de papéis (profissional de RVC por formadores) mas há o desvirtuamento do papel do profissional de RVC. E neste sentido, Cármen Cavaco, depois da recolha de informação em três Centros RVCC, revelou perspicazmente aquilo que deveria ter sido feito de antemão antes da massificação do processo (Cavaco, 2007:25):

(...) defende-se que a lógica de funcionamento dos Centros e a visibilidade social deste processo depende, essencialmente, do trabalho realizado pelas equipas, fazendo por isso sentido formalizar e reconhecer as especificidades das funções que assumem; o que é fundamental no processo de construção da sua própria profissionalização. A reflexão acerca das funções e competências das equipas responsáveis pelo processo de RVCC surge como muito importante para fortalecer a lógica de funcionamento dos Centros e evitar a perversão das suas especificidades.

Face às circunstâncias actuais, pomos em causa o real exercício dos papéis mencionados por Cavaco como os de *animador*, *educador* e *acompanhador*. Se ainda é possível animar sessões de reconhecimento iniciais (animador), explicar o processo nas mesmas (educador), muito se põe em causa o acompanhamento ao longo do processo, que seria fundamental para potenciar o relato autobiográfico e motivar os adultos ao longo do mesmo. Ao ouvir determinados relatos de alguns profissionais, fico com a sensação que, se nada for feito nesta matéria, os profissionais serão “passadores”, não enquanto preocupados em saber para onde os adultos pretendem ir e como ajudá-los nessa caminhada (Josso *in* Canário e Cabrito, 2005:119), mas enquanto “veículos de transporte” dos adultos para os formadores e avaliadores, para fins certificativos em linha de montagem. E mais uma vez Cavaco expressa muito bem aquela que é a situação actual (Cavaco, 2007:31):

O trabalho dos profissionais de RVC e dos formadores é condicionado por uma tensão entre duas lógicas “avaliação humanista/avaliação instrumental”. Por um lado, as equipas dos Centros em estudo tentam seguir uma lógica de avaliação centrada no adulto, na auto-avaliação e no auto-reconhecimento, que permita despoletar um processo formativo; por outro lado, o poder político baseado numa lógica de avaliação instrumental exige o cumprimento de metas quantitativas relativas ao número de adultos certificados.

Concluindo a minha narrativa da trajectória profissional até ao presente, registo ainda mais alguns momentos que, para mim, foram formativos como a participação no grupo de trabalho dinamizado pela Comissão Europeia “Action Plan Adult Learning, em 2007, que foi enriquecedora pela partilha de experiências com profissionais nacionais e estrangeiros, pela discussão de práticas e porque tive a oportunidade de contribuir com o testemunho, na primeira pessoa, de um adulto que frequentou o processo

RVCC-NB com a minha equipa, e que teve um percurso profissional e pessoal invulgar na sua vida, entre Portugal e Inglaterra. Esta foi uma das quatro reuniões de consulta transnacionais previstas, para reunião de membros ligados à educação e formação de adultos provenientes do Chipre, Grécia, Itália, Malta, Espanha, Turquia, para além de Portugal, no âmbito do Plano de Acção para a Educação de Adultos “Nunca é Tarde para Aprender”.

A participação como oradora no 2º Encontro Nacional de Centros Novas Oportunidades “Educação, Qualificação, Futuro”, dinamizado pela ANQ, em 2008, foi outra experiência que não podia deixar de relatar, pelo facto de ter podido preparar uma apresentação que foi partilhada com uma larga audiência de técnicos, de vários pontos do país, e outras entidades, bem como em ambiente virtual. Foi agradável participar na reflexão da sessão temática “A Construção de Portefólios: Dinâmicas, Interações e Soluções”.

O Seminário Pedagógico “O Contributo do Portefólio para o Processo de Aprendizagem e Avaliação”, foi particularmente interessante, pois permitiu-me adquirir mais conhecimentos sobre a utilização dos portefólios em sede de formação (cursos EFA), numa perspectiva diferente do reconhecimento de adquiridos, ou seja, como um instrumento puro de reflexão sobre o processo de aprendizagem e a sua avaliação. Tenho ainda a salientar o valor que passei a atribuir às tecnologias para a dinamização de estratégias de aprendizagem, através de intervenções como as de José Sacavém e João Lourenço que vieram representar a FDTI (Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação) numa apresentação original sobre o Projecto Digital Story Telling – Histórias Digitais.

Por último, menciono as acções de formação que frequentei, quer em Junho de 2009, quer em Julho de 2010, sob a responsabilidade da ANQ, sobre as principais etapas, actores envolvidos, instrumentos e métodos utilizados na avaliação de candidatos e a utilização da plataforma informática de avaliação destes últimos, no âmbito do RVCC-PRO. Foram formações que me permitiram actualizar os meus conhecimentos sobre as especificidades deste processo, com a séria e firme intenção de vir a trabalhar nele.

Se quisesse enumerar as muitas funções que desempenhei enquanto profissional RVC até ao presente, as quais evocam muitos dos saberes e qualidades por mim desenvolvidos ao longo do tempo, mencionaria:

- Coordenação de uma equipa de formadores (equipa técnico-pedagógica), para a dinamização de um processo de reconhecimento e validação de competências, destinado sobretudo a adultos pouco escolarizados (processos RVCC – Nível Básico e Nível Secundário);
- Planeamento de actividades da equipa de RVCC e elaboração do respectivo cronograma;
- Elaboração / rectificação de instrumentos relacionados com a elaboração do Portefólio Reflexivo de Aprendizagem e outros necessários em diversas fases do processo RVCC, os quais têm sido utilizados por outras equipas técnico-pedagógicas;
- Realização de entrevistas para selecção de adultos com perfil para ingresso no processo de RVCC/Encaminhamento para outras soluções de carácter formativo/profissional;
- Organização dos processos dos adultos e outros documentos (contactos e arquivo);
- Inserção de informações de carácter qualitativo e quantitativo em bases de dados (EXCEL, rede interna, SGFOR e SIGO);
- Dinamização de sessões de reconhecimento de competências académicas dos adultos mediante a abordagem Autobiográfica, quer no Centro Novas Oportunidades, quer em empresas;
- Aconselhamento na gestão do desenvolvimento pessoal, formativo e profissional dos adultos – nacionais e estrangeiros – (empreendimento de projectos profissionais viáveis, frequência de cursos/acções de formação profissional, iniciativas no âmbito da autoformação, incentivo às práticas de literacia, emigração, entre outras alternativas);
- Análise de documentos, instrumentos e de portefólios reflexivos de aprendizagem;
- Acompanhamento personalizado dos participantes perante necessidades de melhoria dos portefólios reflexivos de aprendizagem;
- Avaliação de âmbito comportamental dos participantes e do grupo em geral;
- Articulação do processo de reconhecimento de competências com toda a equipa de trabalho/preparação e condução de reuniões;
- Dinamização de sessões de júri (nas quais se validam formalmente as competências com vista à certificação);

- Elaboração e envio de relatórios de acompanhamento das actividades da equipa ao Coordenador do Centro Novas (execução física, propostas de melhoria de procedimentos e métodos de trabalho);
- Comunicação pessoal e via email com as técnicas de diagnóstico e encaminhamento para informar sobre os grupos formados para RVCC e situações específicas de alguns processos de adultos;
- Concepção, preparação e dinamização de formação para profissionais de outros Centros Novas Oportunidades, pelo CNQF (Centro Nacional de Qualificação de Formadores) – IEFP;
- Apresentações em vários seminários e visitas de delegados de outros países (CEDEFOP);
- Colaboração na concepção e implementação de uma metodologia integrada RVCC Académico e Profissional;
- Colaboração na concepção e implementação de uma metodologia para o processo RVCC – Nível Secundário;
- Integração e formação de profissionais de RVC e formadores no Centro Novas Oportunidades.

Com a experiência adquirida até ao momento, gostaria de ter margem para criar novos instrumentos de trabalho, novos métodos de reconhecimento, dinâmicas de grupo, e dinâmicas de formação e partilha de projectos individuais para o estabelecimento de parcerias de pessoas e ideias. Trabalhar num CNO significa conhecer tantas histórias, tantas experiências, tantos projectos, tantas ideias...Por vezes, bastaria um telefonema, um encontro entre dois ou mais adultos de grupos, por vezes diferentes, para se dar lugar a iniciativas bem interessantes para a comunidade. Gostaria de aprimorar as minhas habilidades linguísticas, com destaque para a língua inglesa, pois sei que é fundamental, até para a partilha de práticas com colegas da área da educação e formação de adultos provenientes de outros países. Gostaria de adquirir mais conhecimentos no campo das artes (canto, pintura e outras artes plásticas) e descobrir formas de os utilizar, num exercício mais vanguardista, enquanto profissional de RVC. Acima de tudo, acho que posso ter um papel importante nesta área profissional e só espero poder vir a contribuir de forma humanista e criativa para o bem da comunidade onde estou inserida.

Através desta (possível) Autobiografia Exploratória, concluímos que é possível fazer uma reflexão profunda sobre as “competências” adquiridas logo na infância, e que a vida adulta não passa de um terreno fértil onde elas podem continuar a crescer, transferir-se entre contextos diferentes e transformar-se em função de novas experiências e conhecimentos adquiridos. Na sequência da abordagem feita neste trabalho às competências transversais e fundamentais da literacia, e sobre a importância da dimensão familiar e comunitária para desenvolvê-las, bem como todas as que se prendem com o exercício da cidadania, do saber SER e *aprender a aprender consigo próprio* (fundamentais para os papéis do adulto e do profissional de RVC no processo de reconhecimento de adquiridos), queremos perceber em que medida as mesmas podem facilitar a elaboração de uma Autobiografia Exploratória, como reflexão fundamental para a continuidade de aprendizagens e continuar a SER...

Consequentemente, pretendo partilhar o que o meu percurso de formação experiencial e de saberes aplicados tem contribuído para a orientação dos participantes na elaboração da sua própria Autobiografia Exploratória e que conhecimentos podem ser ainda mais explorados como uma pista para a formação de profissionais de RVC, considerando o que fazemos agora e o que deveríamos fazer, em função do que estava previsto no nosso conteúdo funcional.

CAPÍTULO III

CONTRIBUTOS DA EXPERIÊNCIA DE UMA PROFISSIONAL DE RVC PARA A ELABORAÇÃO DE UMA AUTOBIOGRAFIA EXPLORATÓRIA

(O que sabemos)

Importa, sem dúvida, que no futuro o trabalho reflexivo sobre a história da nossa vida se centre, sobretudo, sobre o que nos vai permitir aprender a crescer, a ganhar em lucidez sobre a sorte do mundo e a desenhar o que é verdadeiramente, para as nossas sociedades, questão de vida ou de morte.

Pierre Dominicé

O Processo RVCC-Nível Secundário como Ponto de Partida para a Reflexão

A prova de que há adultos bem sucedidos na reflexão autobiográfica é a existência de testemunhos como os que se seguem:

Ao iniciar esta fase de certificação (RVCC), fiquei na expectativa devido aos métodos que me foram propostos para a validação de competências. Era uma novidade, mas devido à minha experiência de vida, achei que não seria difícil concretizar o objectivo. Era precisa vontade de trabalhar e principalmente reviver o passado quer a nível profissional, quer social. Deste trabalho resultou o portefólio, onde apresento a reflexão sobre a minha vida desde criança, estudante e, principalmente, o início da minha vida profissional até hoje, focando também algumas vertentes lúdicas e sociais, bem como a de cidadão integrado e preocupado com a sociedade. Com esta Autobiografia percorri os mais variados temas a nível de Saúde, Ambiente e Sustentabilidade, Equipamentos Técnicos, Urbanismo e Arquitectura, Gestão e Economia, Tecnologias de Informação e Comunicação, (...).

Chegou o momento do balanço final. Ao iniciar este projecto, o meu objectivo sempre foi chegar ao fim e com sucesso. Consciente, desde o início, de que não iria ser uma tarefa nada fácil, fui constatando esse facto ao longo deste processo e algumas vezes vacilei, mas nunca pensei em desistir. Tendo este processo uma metodologia presencial e à distância, foram muitas as horas que tive que despende para a conclusão de todos

os temas propostos. Não foi muito fácil conciliar a vida profissional e familiar com o RVCC. Mas foi muito positivo. Os temas tratados no referencial obrigaram-me a uma reflexão sobre mim próprio e sobre toda a minha vida, dando importância a certos pormenores que até aqui quase me passaram despercebidos. Com a necessidade da construção de um portefólio, fui obrigado a ter acesso a outros conhecimentos e para isso dediquei algum tempo à descoberta e pesquisa dos mesmos. Fiquei mais rico. Este projecto foi o responsável pela minha evolução e contribuiu para novas aprendizagens. Ao pesquisar e ao elaborar os temas (...) aprendi algo mais. (...) Posso começar pelas expectativas que inicialmente tive e posso dizer que foram bem diferentes das que constatei ao longo de todo o processo. Pensei que seria mais fácil, até porque frequentei e concluí o processo RVCC – nível básico em 2008, cujo grau de exigência, como é normal, não é tão alto. Uma das dificuldades que encontrei agora, foi fazer a ligação entre a minha história de vida e os trabalhos realizados para evidenciar as minhas competências. (...)

Muito embora o dossier pessoal de competências trabalhado no CNO onde exercemos actividade, estivesse longe de ser um arquivo morto, pela ligação entre a autobiografia, os conteúdos dos instrumentos de Histórias de Vida e os documentos anexos, para não falar das pequenas reflexões que constavam nestes últimos, entendemos que, de uma forma geral, a tabela seguinte ilustra a diferença entre um dossier e um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens para todas as vertentes do processo RVCC (básico, secundário e profissional):

Dossiê	Portefólio
Os trabalhos não representam o percurso do candidato.	O portefólio retrata o percurso de aquisição de competências do candidato.
Os trabalhos nem sempre são escolhidos em função das metas estipuladas.	Os elementos a inserir são escolhidos de acordo com critérios predeterminados e acordados entre candidato, técnicos de RVC e formadores.
Os elementos recolhidos não são necessariamente representativos das competências dos candidatos.	Os elementos escolhidos representam, de forma clara as competências adquiridas pelo candidato.
Os elementos são compilados de modo esporádico e não contínuo.	Os elementos são escolhidos, de modo regular, a partir de situações significativas de aprendizagem e avaliação
O candidato não faz reflexões, nem estabelece objectivos, desafios, ou estratégias para a sua própria aprendizagem.	O candidato produz reflexões e estabelece objectivos, desafios e estratégias.
Não há uma ligação entre os diferentes trabalhos.	Existe uma ligação entre os diferentes trabalhos. A reflexão sobre desafios estabelecidos previamente é obrigatória.
O dossiê é um arquivo morto.	O portefólio é um documento de avaliação em constante reformulação.

Fonte: Adaptado de Bernardes e Bizarro, *in* Gomes (2006a) Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização, p.37. Lisboa: DGFV.

Quando avançámos com a primeira equipa de RVCC-NS, sentimos que o trabalho de apropriação do referencial que tivemos foi extremamente exigente. Tratava-se não só de compreender e interpretar a estrutura, objectivos e linguagem, bem como de arranjar formas de o tornar igualmente inteligível, perante a esmagadora maioria de adultos que tem baixos níveis de literacia. Muita coisa haveria a dizer sobre os métodos e instrumentos de trabalho que por nós foram criados para a operacionalização do processo a nível local, sem subestimar, naturalmente os documentos de grande envergadura que foram publicados pela DGFV – o Referencial de Competências-Chave e o Guia de Operacionalização. Não é nosso intuito fazê-lo neste trabalho.

É fácil tecer críticas a um trabalho concluído, mas estamos certos de que a concepção destes dois documentos de referência constituiu uma tarefa árdua, pela exigência de uma equipa multidisciplinar de autores e pela complexidade de que se revestem, para fazer jus a um processo mais exigente que o processo de nível básico. Abordando os desafios da construção dos referenciais a que ele apelida de “référentialisation”, Figari (Figari et al., 2006:193) questiona:

Quelle est leur légitimité, quels acteurs ont compétence pour les élaborer, quelle méthodologie utilisent-ils pour le faire, quels référents scientifiques justifient les choix théoriques et notionnels qui président aux découpages du savoir et des techniques dont ils organisent la validation, comment sont-ils testés, quelles marges d'adaptation et de modifications offrent-ils, quelles utilisations peuvent en être faites ?

Ou como reforçam Goyer, Landry e Leclerc (Figari et al., 2006:71), aspectos como a orientação, a escolha, a representatividade e a perenidade das competências são fundamentais no balanço de competências, no âmbito da formação de base. Mais do que explicar o referencial e/ou criticá-lo, queremos remeter-nos aos aspectos que nos parecem pertinentes para percebermos porquê que o conceito “reflexão” evoluiu na narrativa autobiográfica, a ponto de passarmos a designá-la como Autobiografia Exploratória, e deixarmos algumas questões em cima da mesa para a operacionalização do referencial de competências. Defendemos portanto, que o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens não é nada mais do que uma Autobiografia Exploratória, a qual inclui todos os documentos que possam comprovar a ligação dos adultos às experiências narradas e reflectidas. Essa evolução, em parte, está patente nas instruções que vamos dando ao longo do tempo nos documentos com orientações para a construção do PRA, mas está muito mais visível no último documento por nós criado, que contempla as especificidades do processo de nível secundário – “Orientações para a Construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) – RVCC-Nível Secundário” – do qual adaptaremos alguns excertos.

Muito embora o nosso ponto de partida seja a complexidade inerente ao Referencial de Competências de Nível Secundário, queremos sobretudo que este trabalho de projecto seja um contributo para todas as vertentes do processo RVCC: básico, académico e profissional, uma vez que a autobiografia deve ser exploratória em qualquer um destes

processos e deve ser considerada como o núcleo de uma célula que é o reconhecimento de adquiridos.

Dos princípios orientadores deste Referencial citamos excertos (Gomes, 2006b:20,21):

➤ *Adequação e Relevância*

*(...) o Referencial de Competências-Chave **deve ajustar-se ao adulto** com o seu capital de adquiridos, as suas necessidades, motivações e expectativas próprias. As competências não existem por si próprias; o que existem são pessoas possuidoras de competências, o que significa que estas não podem ser reconhecidas e avaliadas independentemente dos indivíduos que delas são portadores e da sua participação activa e voluntária nesse processo. (...) A **aprendizagem** do adulto deve ser uma escolha voluntária, sempre **adaptada às suas características cognitivas e necessidades**, que o leva a responsabilizar-se pela condução do seu próprio desenvolvimento, em termos de planejar, seleccionar, ensaiar, arriscar, cometer erros, rectificar, avaliar... (...)*

➤ *Abertura e Flexibilidade*

*(...) Com efeito, enquanto quadro estruturador e orientador, o Referencial deve ser suficientemente aberto para permitir a sua **adaptabilidade à diversidade de grupos sociais e profissionais, em vez de serem estes a ter de adaptar-se ao quadro referencial**. Deste modo, se incentiva a **construção local**, a partir de um conjunto de competências-chave definidas a nível nacional, de projectos de validação de competências e de formação, numa visão descentralizada do processo. (...)*

➤ *Articulação e Complexidade*

*(...) Torna-se, assim, desejável, tanto no reconhecimento de competências como na formação, o recurso a "actividades integradoras", em que o **adulto possa mobilizar diferentes competências** na definição, análise, pesquisa e resolução de problemas, gradualmente mais complexos, propostos em cada actividade. (...)*

Destes princípios orientadores inferimos que, o referencial deve ajustar-se à experiência de vida dos adultos e não o contrário, tendo um papel *estruturador e orientador* que se deve adaptar à realidade socioprofissional e local dos grupos que frequentam os processos nos centros. Sugere-se ainda *actividades integradoras* que permitam aos adultos aplicarem diversas competências, na resolução de várias

situações. Trabalhar a transversalidade de competências e equilibrar a utilização do referencial com a experiência dos adultos torna o balanço de competências um exercício, por si só, árduo.

O esquema seguinte ilustra a forma como as situações de vida podem integrar competências das três áreas de competência-chave do processo de nível secundário:



Fonte: Gomes (2006a) Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização, p.17. Lisboa: DGFV.

Ninguém melhor do que os autores do referencial para uma explicação sobre o que se pretende comprovar em cada uma das áreas de competência-chave:

Cidadania e Profissionalidade (CP) (Gomes, 2006b:22):

*Nesta Área, pretende-se evidenciar, reconhecer e certificar competências-chave da e na cidadania democrática resultado da aprendizagem reflexiva e/ou da (re)atribuição de sentido à **experiência e ao conhecimento prévio**.(...)*

Trata-se de uma área transversal que trabalha o saber ser/estar, cujas competências estão organizadas por dimensões, às quais associámos alguns conceitos para a interiorização da lógica nos adultos:

- Cognitivas (conhecimento/saberes/mente);
- Éticas (valores culturais/critérios/crenças/consciência);
- Sociais (comportamento/relações humanas/coração).

Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) (Gomes, 2006b:22,23):

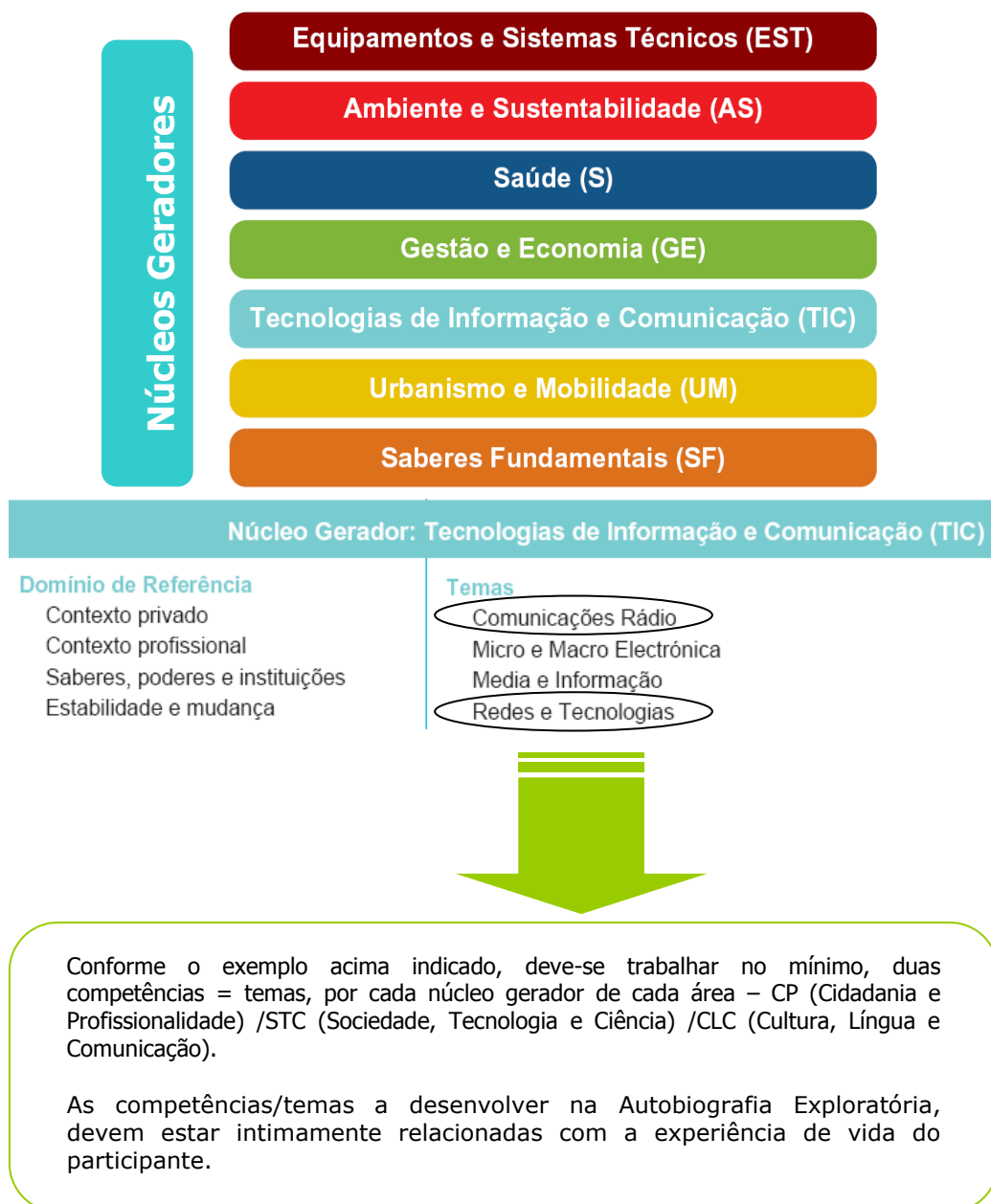
*(...) Trata-se de uma visão integrada de três dimensões **da vida** dos cidadãos – a ciência, a tecnologia e a sociedade – entendidas como modos de acção que, muitas vezes, convocam conhecimentos construídos separadamente em diversos campos científicos e tecnológicos, mas que, não obstante, se operacionalizam, **nos contextos de vida** pessoal e profissional e na relação com as instituições, de forma interligada, como modo de responder a problemas também eles transversais. (...) Estas competências articulam-se profundamente com as questões tratadas nas outras áreas, como a comunicação ou a cidadania.*

Cultura, Língua, Comunicação (CLC) (Gomes, 2006b:23):

*Esta Área centra-se em competências-chave que possam ser evidenciadas, reconhecidas e certificadas em três dimensões distintas – cultural, linguística e comunicacional – que se complementam e se articulam também de forma integrada e contextualizada, tal como na Área STC. Trata-se aqui de um conjunto de competências-chave que se constrói em torno da dimensão cultural **da vida** dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, da dimensão linguística (inequivocamente transversal) e da dimensão comunicacional que cruza questões mediáticas, tecnológicas e sociais que são hoje uma realidade incontornável, e por vezes central, **na vida** dos cidadãos. (...)*

Ora, os adultos têm que partir do seu percurso de vida, para encontrar nele aprendizagens/saberes que vão ao encontro das competências que estão no referencial. Se atentarmos às expressões encontradas nas definições das áreas de competência-chave que acabámos de citar, percebemos a importância da “experiência e conhecimento prévio” (e não à posteriori), dos “contextos de vida” e da própria “vida”. Por isso mesmo, as áreas do referencial estão divididas por núcleos geradores que, conseqüentemente, têm temas *de vida* (e não temas *académicos*). São temas de vida porque correspondem a competências (e não a conteúdos programáticos), que se medem pela possibilidade de uma acção concreta. Essa acção concreta situa-se num contexto ou num domínio de referência que lhe é característico (privado, profissional, institucional e macro-estrutural). Os contextos funcionam num efeito *zoom* do contexto mais próximo até ao contexto mais abrangente (mundo). Como resultado temos uma lógica “matemática” do núcleo gerador:

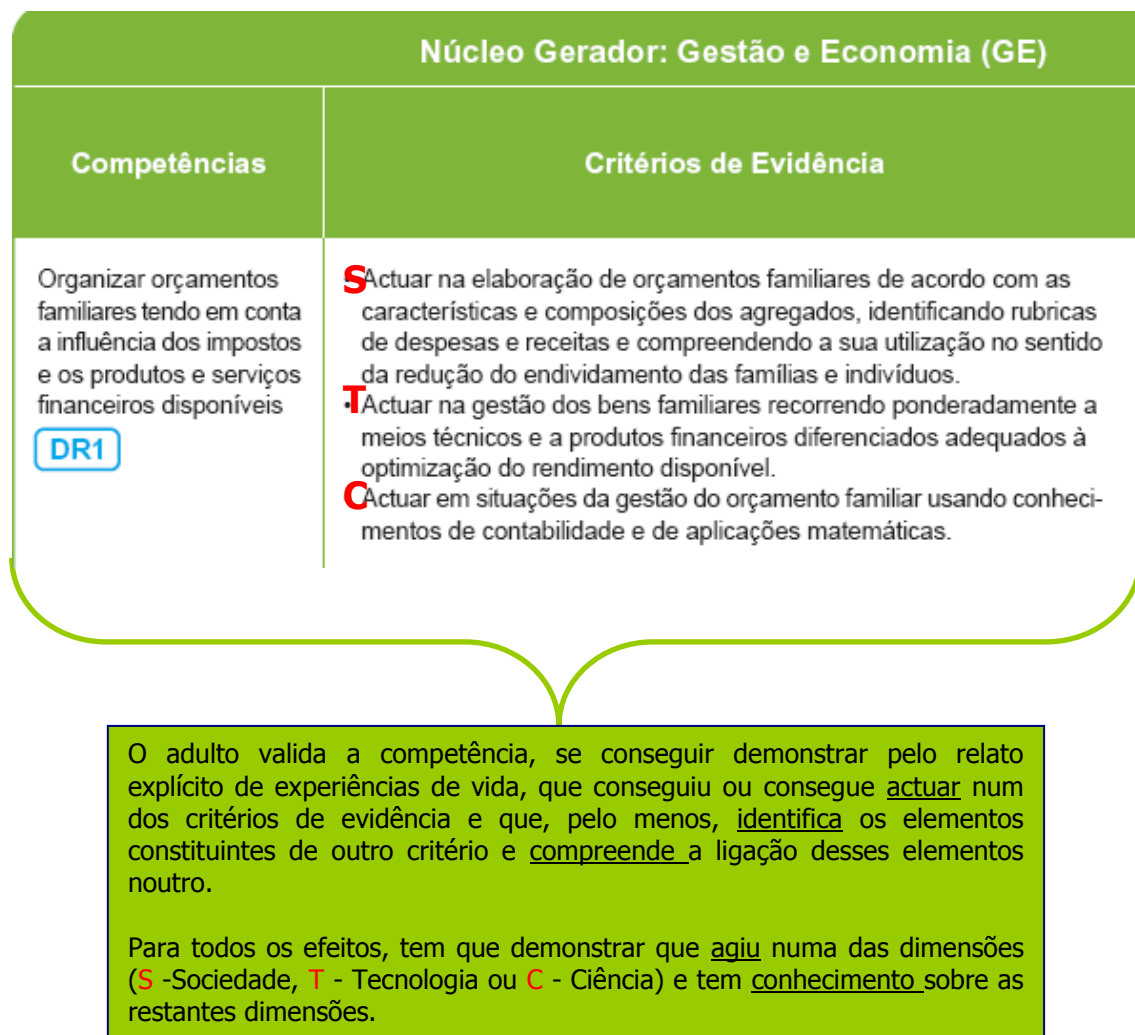
Núcleo gerador X contexto = tema = competência = crédito pela validação



Fonte: Adaptado de Gomes (2006b) Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. Lisboa: DGFV.

O referencial dá azo a que o adulto demonstre as suas competências *agindo* ou *reflectindo* sobre determinados assuntos da vida quotidiana. Naturalmente, a *intervenção-acção* enquadra-se melhor nos domínios de referência ou contextos privado e profissional (Ex: operar com equipamentos) e, geralmente, a *intervenção-reflexão* nos contextos institucional e macro-estrutural (Ex: mobilizar conhecimentos sobre...).

Para clarificar a competência, existem os critérios de evidência que permitem medir até que ponto ela é ou não demonstrada pelo adulto. Cada um desses critérios de evidência implica três elementos de complexidade (aprofundamento do texto/tipo de demonstração do critério), começando pela identificação (tipo I), passando pela compreensão (tipo II) e terminando na intervenção (tipo III). Entende-se que a intervenção (acção) pressupõe os dois níveis de complexidade: a identificação e a compreensão. Para um adulto validar uma competência, tem que explicar como age pelo menos numa das dimensões e, obrigatoriamente, demonstrar pelo menos, combinatórias de identificação e compreensão nos dois restantes critérios de evidência das dimensões que não foram ainda abordadas, como se ilustra na imagem abaixo:



Fonte: Adaptado de Gomes (2006b) Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos –
 Nível Secundário. Lisboa: DGFV

Questionamos como as diferentes equipas dos CNO trabalham estas combinatórias de elementos de complexidade e, em que medida se pode definir concretamente até onde vai a identificação e onde começa a compreensão, dependendo dos temas abordados.

Naturalmente, o termo competência já foi alvo de muitas discussões e mais discutível se torna, se pensarmos até que ponto alguém “comprova” de facto, uma competência, só pela explicitação escrita do que faz ou sabe fazer. Alguns dos aspectos salientados pela DGFV e reiterados pela ANQ relativamente ao PRA são (Gomes, 2006a:38):

- A referência a contextos reais, de forma a poder inferir-se sobre o que o adulto sabe e pode fazer em situações concretas;
- A narração de dificuldades encontradas e a demonstração da forma como o adulto resolveu problemas.



É caso para perguntar: comprovamos as competências do referencial ou meramente competências de literacia incluindo a literacia informática (ler, interpretar, escrever, redigir no computador)? Quem não domina estas competências, não pode possuir uma competência específica do referencial (mais operacional menos reflexiva)? Estará a ser prejudicado por não saber explicar aquilo que sabe fazer e sempre fez ao longo da sua vida?

Por outro lado, sabemos que as competências da literacia são necessárias no dia-a-dia, e na sociedade da informação na qual vivemos, até mesmo a literacia informática começa a ser vital para a “sobrevivência” de quem não se quer deixar enganar em diversas circunstâncias. A transversalidade da comunicação convincente e eficaz (com esta designação reportamo-nos à plasticidade da expressão facial, à gestualidade e à entoação natural da voz), por exemplo, surgiu na nossa mente há poucos dias atrás, quando assistíamos a um anúncio publicitário televisivo feito por dois chefes de cozinha, um já experiente e outro mais jovem, ambos com sucesso na sua área profissional de actuação. Nenhum deles possui as qualidades necessárias para convencer alguém a comprar um trem de panelas. Tinham um discurso decorado claro, contudo a mensagem “não chega” ao coração de qualquer potencial cliente ou consumidor pela forma como emitem esse discurso. Neste caso, não basta saber cozinhar, há que saber comunicar. Esta habilidade para a comunicação é um bom exemplo de “competência” transversal, necessária em muitos contextos, para atingir



diferentes objectivos e que cada vez mais se torna fundamental para profissionais mediatizados (jogadores de futebol, treinadores e outros) ou, pelo menos, formadores, conferencistas ou oradores. De igual forma, é importante na elaboração de uma Autobiografia Exploratória, para reconhecimento de adquiridos.

Ainda assim, como podemos concluir, um excelente profissional numa área de actividade não está desprovido de competências, só porque não as expressa bem ou não convence quando as expressa. A filosofia base do processo RVCC contempla este aspecto, caso contrário o papel das equipas técnicas ou, particularmente dos profissionais RVC, era nulo. Porém, não descartamos a importância do papel do adulto, como temos vindo a defender neste relatório, para bem da credibilidade do processo RVCC, face à alternativa do ensino formal.

Continuando ainda a dissecar o referencial de competências, podemos afirmar que o carácter multidimensional das experiências de vida que lhe está associado, justifica que um mesmo tema dê origem a duas competências diferentes e que cada uma delas se manifeste de formas diferentes, ou seja, sob dimensões diferentes (social, tecnológica, científica, cultural, linguística, comunicacional). Por isso mesmo, as áreas mais operacionais – STC e CLC – têm os mesmos temas. Por vezes, a consideração das tabelas do mesmo núcleo gerador das duas áreas, em simultâneo, permite desenvolver, sem grande dificuldade duas competências correspondentes ao mesmo tema, como se comprova no exemplo da figura seguinte, com o tema Consumo e Eficiência Energética:

Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)		
Competências	Crítérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Promover a preservação e melhoria da qualidade ambiental através de práticas quotidianas que envolvam preocupações com o consumo e a eficiência energética</p> <p>DR1</p> 	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face aos consumos energéticos e sua eficiência no contexto privado, identificando práticas sociais diferenciadas e correlacionando conhecimentos científicos e técnicos com modos de actuação. Actuar em situações da vida quotidiana aplicando técnicas, procedimentos e equipamentos que evitem o desperdício energético (por exemplo, lâmpadas de baixo consumo, isolamento térmico das habitações, etc.) ou promovam a rentabilização local de recursos energéticos renováveis e alternativos (por exemplo, energia solar para aquecimento de águas sanitárias, etc.). Actuar tendo em conta os processos físicos, químicos, biológicos que fundamentam a optimização dos recursos energéticos (por exemplo, explicitando as dependências da eficiência de um sistema nas suas variáveis ou, os princípios fundamentais que regulam a transmissão de calor e energia, etc.). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 5</p> 

+

Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)		
Competências	Crítérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Regular consumos energéticos aplicando conhecimentos técnicos e competências interpretativas</p> <p>DR1</p> 	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante os consumos culturais em contexto privado e doméstico aplicando conhecimentos técnicos e procurando evitar desperdícios energéticos de modo a poder contribuir para a qualidade do ambiente. Actuar em contextos privados, através da interpretação de símbolos relacionados com o consumo e eficiência energética e sua aplicação na vida quotidiana. Actuar em situações de comunicação interpessoal produzindo e transmitindo informação clara e tecnicamente correcta sobre consumos energéticos eficientes no contexto privado. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 5</p> 

Fonte: Adaptado de Gomes (2006b) Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. Lisboa: DGFV

Para que os adultos entendam melhor como uma competência pode ter diferentes dimensões, costumamos recorrer à ilustração da viagem. O grupo de participantes no processo RVCC pode viajar a um mesmo destino, visitar um mesmo monumento e cada um dos participantes vir a realçar aspectos diferentes deste último (a simpatia dos guias turísticos, os traços arquitectónicos do edifício, a instalação das luzes, a decoração, os cheiros, ou outros pormenores). Isto acontece pela selecção dos estímulos externos que os nossos órgãos dos sentidos fazem e pelos referenciais mentais que temos advindos das nossas experiências e conhecimentos anteriores. Queremos dizer que um electricista de profissão poderá estar mais desperto para a descrição de elementos relacionados com a iluminação do destino visitado. Ora, o que

se pretende na demonstração de competências no processo de nível secundário é a descrição o mais “completa” possível da “viagem”, ou seja, há que visualizar todas as dimensões das experiências, sejam elas culturais, linguísticas, comunicacionais, sociais, tecnológicas ou científicas. Uma só experiência pode envolver todas estas dimensões, uma só competência pode envolver algumas destas dimensões, e exemplos disso são os três critérios de evidência contemplados em cada competência das áreas de CLC e STC.

Entretanto, à parte das considerações sobre o Referencial de Competências – NS, queremos abordar alguns dos principais desafios que se encontram nos processos de reconhecimento de adquiridos como a *interpretação, identificação, escrita e ilustração* de uma Autobiografia Exploratória.

Como Interpretar?

Preocupamo-nos com a aferição que, quer os profissionais de RVC, quer os formadores fazem do que é uma competência do referencial, independentemente da sua definição. A leitura e interpretação que se faz de uma competência ou de um critério de evidência do referencial, diz-nos a experiência, pode variar em função da formação base e académica dos vários técnicos que compõem uma equipa. Enfrentamos quatro tipos de divergências possíveis:

- A interpretação diferente entre técnicos no seio da equipa;
- A interpretação diferente entre técnico e autor do referencial;
- A interpretação diferente entre adulto e referencial;
- A interpretação diferente entre adulto e técnico.

Relativamente ao primeiro tipo de divergência, mais do que a subjectividade dos técnicos da equipa do centro, preocupa-nos a escassez de conhecimentos sobre a terminologia própria relacionada com o trabalho (cargo, função, tarefa, competência, métodos e tempos de trabalho, entre outros) e a formação profissional, para não falar de conceitos específicos no âmbito da educação e formação de adultos, nomeadamente o que está envolvido na formação experiencial, que não facilitam a descodificação do referencial e que os conduzem a uma visão académica e puramente

conceptual. O resultado traduz-se não em orientação técnica baseada nas vivências e desocultação de experiências de vida do adulto, mas sim no condicionamento do mesmo através de exemplos concretos de conteúdos, que podem não ter nada a ver com o seu percurso de vida. Pelas razões já expostas, reforçamos o papel dos PRVCPBP (**P**rofissionais **RVC** **P**reocupados e **B**em **P**reparados) para dinamizar o balanço de competências.

Exemplificando o segundo tipo de divergência, pela experiência que temos na formação comportamental e na área comercial, atribuímos ao termo assertividade um significado diferente daquele que se encontra no referencial na área de CP. Enquanto que o Referencial indica que a assertividade consiste em “identificar e compreender a interacção dos vários âmbitos problemáticos do dia-a-dia”, nós podemos entendê-la como um perfil comunicacional que não é nem passivo, nem agressivo, nem manipulador, ou seja, que argumenta tendo em consideração a argumentação do outro, que escuta e sabe defender-se.

É interessante o que Josso expressou uma vez numa formação a que assistimos, quando nos fez concluir que, ler/interpretar com clareza pode representar uma dificuldade para um adulto, ou por precisar de formação complementar na área da linguagem e comunicação, ou por uma limitação emocional que pode ser desbloqueada numa sessão de reconhecimento. No que concerne aos terceiro e quarto tipos de divergência, entendemos que há dois factores que dificultam a interpretação que os adultos fazem do referencial: a subjectividade e os défices nas competências de literacia.

Relativamente à subjectividade e sabendo que esta tanto marca a interpretação das competências do referencial, como a identificação das experiências no património de cada um, para a escrita da autobiografia, temos como ponto de partida que todos os adultos têm o seu *mapa mental*. Por isso cada um de nós pode ter pensamentos diferentes a partir de uma só sentença, como o critério de evidência da dimensão cultura do tema Processos e Métodos Científicos (Gomes, 2006b:77):

Actuar em contextos profissionais identificando o que são procedimentos científicos e diferentes métodos de produção de conhecimento sobre temáticas relacionadas com a cultura.

E como confirma a máxima conhecida no meio da Programação Neuro-Linguística (PNL), “o mapa não é o território”, ou seja, a nossa relação com a realidade é indirecta, pois apenas obtemos e interiorizamos as imagens dos objectos e do mundo que nos rodeia (Damásio, 2001:254; Josien, 2003:129). Trata-se de interpretações que são mediatizadas pelos nossos órgãos dos sentidos, pela nossa cultura e experiência de vida. Por isso, para cada objecto, cada sujeito poderá dar definições diferentes em função dos padrões mentais que tiver criado em torno do mesmo. Como defende Garanderie (cit. in Bertrand, 2001:81) “não há pensamentos sem imagem e a imagem mental é a matéria-prima da compreensão e da memorização”. Compreendemos melhor esse *mapa mental* com as definições dadas por António Damásio sobre *consciência nuclear* e *consciência alargada* (Damásio, 2001:227, 228):

A consciência alargada ultrapassa o aqui e agora da consciência nuclear, tanto na direcção do futuro como na do passado. O aqui e agora permanece claro, mas está ladeado pelo passado, pela quantidade de passado que for necessária para iluminar efectivamente o agora, e, de forma não menos importante, está ladeado pelo futuro antecipado. No seu zénite, a consciência alargada pode abranger a vida inteira de cada um de nós, do berço ao futuro, e incluir o mundo que a rodeia. (...) Se a consciência nuclear nos permite saber, num momento fugaz, que somos nós que vemos um certo pássaro a voar ou que somos nós que experimentamos uma certa dor, a consciência alargada situa o pássaro e dor numa tela de grandes dimensões e durante um maior período de tempo. A consciência alargada está ainda ligada ao si nuclear, mas esse si estabelece também agora ligações com o passado vivido e o futuro antecipado que fazem parte do nosso arquivo autobiográfico.

E a ligação da consciência alargada com a interpretação compreende-se pela sua dependência das aprendizagens e da reactivação das aprendizagens do sujeito, sempre que este o solicite, como revela Damásio (idem:228,229):

(...) a consciência alargada é a preciosa consequência de duas contribuições que a possibilitam: primeiro, a capacidade de aprender e, consequentemente, de reter registos de miríades de experiências previamente conhecidas através da consciência nuclear. Segundo, a capacidade de reactivar esses registos de tal modo que, enquanto objectos, também eles possam gerar «um sentido do si» e, consequentemente, ser conhecidos.

A consciência alargada depende da memória a longo prazo e é considerada um *pré-requisito* da inteligência. E independentemente da influência do genoma humano, a cultura pode influenciar significativamente o desenvolvimento da consciência alargada. É caso para dizer que dificilmente se tem o que não se herdou, ou não se pode saber ou recordar o que nunca se aprendeu ou vivenciou. E assim compreendemos melhor a necessidade de distanciamento e do confronto intersubjectivo defendido por Josso (Josso, 2002:45), pois como descreve muito bem Pessoa (Pessoa, 2000:76,77):

A vida é para nós o que concebemos dela. Para o rústico cujo campo lhe é tudo, esse campo é um império. Para o César cujo império lhe ainda é pouco, esse império é um campo. O pobre possui um império; o grande possui um campo. Na verdade, não possuímos mais que as nossas próprias sensações; nelas, pois, que não no que elas vêm, temos que fundamentar a realidade da nossa vida.

Visto que a nossa capacidade de interpretação está tão limitada pela subjectividade inerente às nossas *crenças* (termo da PNL), pela nossa cultura, pelas nossas experiências de vida, pelos nossos conhecimentos, entendemos que é preciso exercitar a nossa capacidade de questionamento constante, nunca assumindo que a nossa interpretação é necessariamente a mais correcta. Isto aplica-se a todos, incluindo os adultos que frequentam o processo. Cabe aos profissionais de RVC e formadores sensibilizar os adultos para esta missão.

Recorremos à filosofia do Pensamento Lateral, que está ligada à percepção, criatividade e humor, para ilustrarmos os principais bloqueios que podem existir no nosso pensamento, e como é importante questionar os nossos percursos para reestruturar os nossos padrões mentais. Entre vários bloqueios ao pensamento, Edward de Bono menciona o bloqueio menos óbvio que é o *bloqueio por não existir nada no caminho* e que nos parece muito comum na interpretação feita nos processos RVCC. Tem directamente a ver com os padrões mentais que temos – *padrões cliché* – e que, aparentemente funcionam bem, por isso não são questionados. Mesmo que existam formas melhores de resolver uma determinada situação, interpretações mais eficazes, simplesmente ignoramo-las. Como diz De Bono, somos bloqueados pelo adequado, pela abertura. Por isso a questão que este autor coloca é bem pertinente (Bono, 2005:234):

É interessante que, no nosso pensamento, tenhamos desenvolvido métodos para lidar com as coisas que estão erradas, mas nenhum método para lidar com as coisas que estão certas.

Uma situação que ilustra muito bem como o humor pode ajudar na alteração de padrões mentais e que nos ajuda a reflectir como é importante considerar outras soluções interpretativas para além da nossa, é a história que se conta sobre o primeiro-ministro britânico Winston Churchill e Lady Astor do parlamento britânico. Estavam ambos sentados lado a lado num jantar, quando ela se virou e disse: “Mr. Churchill, se eu fosse casada consigo, punha veneno no seu café (ou chá, consoante as versões contadas).” Ficamos na expectativa de uma resposta intempestiva ou ofensiva, contudo Churchill apresenta outro padrão mental quando responde: “Minha senhora, se eu fosse casado consigo...beberia o café com muito gosto”. É esta riqueza de saídas possíveis na interpretação que, quer profissionais de RVC, quer adultos, têm que trabalhar na interpretação dos referenciais de competências e na escrita da Autobiografia Exploratória dos mesmos, ou como Pessoa nos desafia (Pessoa, 2000:103):

(...) Desconhecer-se conscientemente, eis o caminho. E desconhecer-se conscienciosamente é o emprego activo da ironia. Nem conheço coisa maior, nem mais própria do homem que é deveras grande, que a análise paciente e expressiva dos modos de nos desconhecermos, o registo consciente da inconsciência das nossas consciências, a metafísica das sombras autónomas, a poesia do crepúsculo da desilusão.

O questionamento constante, o Pensamento Lateral, a *calibragem* e *sincronização* do processamento da informação feita pelo adulto (ferramentas da PNL já exploradas neste trabalho), a actuação entre os “pólos da auto-interpretação e da co-interpretação” (Josso, 2002:40) poderão ser soluções para a convergência das interpretações efectuadas ao longo do reconhecimento de adquiridos.

Mas como já referimos, a interpretação dos referenciais também é influenciada pelos défices nas competências da literacia. Como? Já abordámos neste trabalho as dificuldades ao nível da literacia (leitura, análise, interpretação de informação e escrita)

que afectam a esmagadora maioria da população. Percebemos o papel importante da formação familiar e comunitária para evitar estas dificuldades, já que os contextos de trabalho e até mesmo de formação não têm contribuído muito para isso. Resta-nos acrescentar a perspectiva de Tony Buzan sobre a escola (Buzan, 1996:46- 48).

Antes de mais ele fala sobre sete passos importantes na aprendizagem da leitura, sendo que por agora mencionamos os primeiros três: 1) o *reconhecimento*, que tem a ver com o conhecimento dos símbolos do alfabeto; 2) a *assimilação*, que retrata o reflexo da palavra escrita para o olho e a sua transmissão pelo nervo óptico ao cérebro e 3) a *intra-integração* ou associação de todos os componentes da informação lida.

Buzan menciona os principais métodos de ensino da leitura (muito embora existam muito mais métodos) – o Método Analítico e o Método Global. O primeiro centra-se no ensino faseado do alfabeto, dos sons das letras, da junção de sons em sílabas e por fim das palavras. O segundo método consiste na apresentação de cartões com imagens de objectos, cujos nomes se encontram escritos por baixo dos mesmos e à medida que a associação entre as imagens e as palavras é feita, retiram-se as imagens deixando-se apenas as palavras. Em qualquer um dos métodos (e todos nós somos testemunhas disso), apenas se trabalham as três fases da leitura já mencionadas, sendo que a fase da *intra-integração* não chega a ser devidamente trabalhada. Porquê? Porque a partir do momento em que as crianças dominam um vocabulário básico, vão-se lhes dando livros de estudo, tornando-as leitoras *silenciosas*. Como Buzan conclui “o problema com estes métodos, contudo, não é o de serem inadequados para a realização do seu objectivo, mas sim o de serem inadequados para ensinar qualquer criança a ler na verdadeira acepção da palavra” (Buzan, 1996:48).

Muita coisa fica por explorar relativamente ao movimento dos olhos, à velocidade e à capacidade física de contemplar três a cinco palavras de cada vez. O que queremos afirmar é que existem várias condicionantes da leitura, que dificultam a interpretação da informação. Essas condicionantes deveriam ter sido acompanhadas desde a infância e raramente o são, pelo que deparamos com adultos que pelas mais variadas razões têm dificuldades em acompanhar ou ler os referenciais de competências.

Que soluções possíveis para as dificuldades que acabámos de enumerar? Poderá passar por técnicas avançadas de leitura como técnicas de auxílio visual, aumento do campo de concentração, percepção de alta velocidade, prática motivacional, entre

outras (Buzan, 1996:53-57). Pode-se apelar para que as pessoas se concentrem nas ideias e não nas palavras, e que leiam em voz alta. Sobretudo, face à complexidade das frases dos critérios de evidência e das competências do referencial de competências de nível secundário, pode-se aplicar aquilo que designamos por “ler antes da vírgula e depois da vírgula”, que no fundo tem a ver com a concentração nas ideias principais da informação, como se pode ilustrar no critério de evidência que passamos a citar (Gomes, 2006b:58):

Actuar na elaboração de orçamentos familiares de acordo com as características e composições dos agregados, identificando rubricas de despesas e receitas e compreendendo a sua utilização no sentido da redução do endividamento das famílias e indivíduos.

No critério de evidência acima citado, notamos três ideias distintas que se completam, as quais podemos salientar em sessões de reconhecimento:

- A elaboração de um orçamento familiar (Para quantos membros da família? Quantos adultos? Quantas crianças ou jovens?);
- A identificação de rubricas de despesas e receitas (Quais despesas? Quais receitas?);
- A compreensão do uso dos orçamentos familiares para a redução do endividamento (Para que serve o orçamento? Quais as vantagens do mesmo? Como pode reduzir o endividamento e promover a poupança? Explicar de forma prática os resultados advindos da aplicação do mesmo).

Alguém poderá argumentar que o Guia de Operacionalização pode ser um precioso instrumento para auxílio nesta matéria, uma vez que tem fichas-exemplo, contudo, este documento merece algumas considerações fruto da experiência no terreno. Desde já, os casos exemplo de adultos referenciados no guia são particularmente úteis para os profissionais e formadores terem uma noção do tipo de abordagem que os adultos podem e devem fazer.

Segundo o Guia, três princípios presidiram à concepção das fichas-exemplo:

- A Equivalência Funcional

*É neste contexto que entra o princípio da "**equivalência funcional**", que prevê que o candidato, com o apoio dos técnicos de RVC e dos formadores, ao longo do seu trabalho de reconhecimento e validação das competências, pode e deve definir por si próprio a situação que irá explorar, desde que esta permita validar competências através de critérios de evidência equivalentes àqueles que são definidos como fundamentais no Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário (...).*

➤ Situações de Vida

*Estas fichas exemplificam, assim, situações que foram consideradas interessantes para um candidato reconhecer e validar as suas competências, visto que a partir de um problema concreto é possível convocar uma série de conhecimentos, disposições e atitudes, originários de diferentes áreas. **Constituem âncoras** nas quais as competências são, em muitos casos, adquiridas e permanentemente actualizadas, na vida quotidiana. (...)*

➤ Pistas de Trabalho

*(...) De outra forma, uma boa prática dos candidatos será confrontar-se com algumas das fichas-exemplo, como modo de **projectar o seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens ou confirmar a adequação do trabalho** entretanto desenvolvido. (...) Neste processo, **é fundamental que os técnicos e formadores evitem abordagens normativas e soluções únicas**, herdadas de sistemas educativos mais tradicionais, valorizando, ao invés, as capacidades de organização, autonomia e auto-aprendizagem dos adultos na sua abordagem a diversos problemas com os quais se confrontam na vida quotidiana. (...)*

Relativamente a estes três pontos, tecemos alguns comentários para reflexão...Como se define de forma concreta o que é a *equivalência funcional*? Mais uma vez, entendemos que não sendo impossível de defini-la, a subjectividade na interpretação, por parte de técnicos menos preparados, pode ser um entrave ou ser um factor de facilitismo na aplicação deste princípio.

Se há expectativas de que as fichas-exemplo funcionem como *âncoras* (e mais à frente sugeriremos outro tipo de âncoras), então a experiência diz-nos que os adultos, na grande maioria, não têm capacidade de abstracção suficiente para a utilização destas fichas, a avaliar pela forma como se agarram a quaisquer exemplos dados pelos formadores. Não será a primeira vez que se questiona por que os adultos têm

tendência para falar sempre sobre o uso do seu telemóvel, quando na sua vida outros equipamentos e sistemas técnicos poderão ter sido bem mais desafiadores do ponto de vista das competências aplicadas, ou porque abordam sempre temas como o aborto e a homossexualidade, quando existem muitos outros temas polémicos que são muito mais importantes do ponto de vista imediato da sustentabilidade humana e ecológica e que devem ser debatidos no seio dos media e da comunidade.

Os adultos que têm a capacidade de interpretar correctamente o referencial, conseguem desenvolver com facilidade os temas, funcionando estes últimos como as âncoras de que precisam, muito embora reconheçamos que possam posteriormente utilizar o guia como um reforço para o rigor da linguagem e dos conhecimentos demonstrados nas diversas dimensões das competências.

Os que têm dificuldades na interpretação, normalmente, têm dificuldade em estabelecer analogias e relacionar conteúdos, pelo que as fichas exemplo não serão âncoras, mas sim documentos a ser *ligeiramente* alterados para o seu próprio portefólio. Não servirão para *projectar o seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* nem *confirmar a adequação do trabalho*. Se o exercício da interpretação do referencial e da identificação de experiências de vida já é por si árduo, os exemplos das fichas para além de continuarem a ser dificilmente interpretados, condicionam sempre e não sendo *âncoras* passam a ser *muletas*.

Por outro lado, ressaltando o que acabámos de afirmar, a experiência também mostra que quanto mais informação do ponto de vista conceptual, à priori, o adulto tem que apreender para perceber o que é solicitado, mais difícil se torna a abstracção para concretizar de forma objectiva as suas próprias ideias. Assim sendo, e porque algum documento oficial tem que servir de guia ou GPS no processo, se as fichas-exemplo efectivamente clarificarem os conteúdos que devem ser redigidos, sempre de forma adaptada à experiência dos adultos (dependendo do trabalho feito pelas equipas), até que ponto não seria este o verdadeiro “referencial” a utilizar? Apenas uma reflexão...

Em contrapartida, face à complexidade da estrutura do referencial por um lado e à simplicidade de alguns temas (que seriam certamente relegados para segundo plano numa narrativa autobiográfica livre) por outro, entendemos que é um contra-senso

permitir que um adulto elabore a sua Autobiografia Exploratória, sem conhecer e apropriar-se dos seus conteúdos. Não nos referimos à memorização escolarizada da estrutura do referencial, mas sim à noção concreta que deve ter sobre o que é solicitado em cada um dos temas/competências. Caso contrário, correríamos o risco de ter autobiografias escritas para efeitos terapêuticos ou outros, menos para reconhecimento de competências. Poderíamos ter competências válidas e não poder relacioná-las com as competências solicitadas pelo referencial. Teríamos “tiros no escuro” ou “surpresas agradáveis pontuais”. Claro que, há adultos com uma capacidade de abrangência de situações e formas de agir e reflectir, que vão facilmente ao encontro do que é pedido, mais do que outros. Mas são raros. O que não se pretende de todo é um trabalho ou trabalhos académicos.

Como já tivemos oportunidade de explicar, tememos que as fichas-exemplo do Guia de Operacionalização sejam consideradas como um convite para a elaboração de *trabalhos-exemplo* com pendor académico e nada de acordo com o espírito do próprio referencial (Gomes, 2006b:23):

O Referencial tem ainda implícita a noção da absoluta centralidade do percurso singular de cada adulto. Por isso, as situações de vida do adulto constituem o ponto de partida e motor da desocultação, evidenciação e validação das competências; elas constituem igualmente o motor do desenvolvimento dos percursos formativos assentes em competências-chave.

Quando iniciámos o processo RVCC-NS, por ser um projecto novo e por sentirmos algumas inseguranças inerentes ao mesmo, todos as técnicas (incluindo a profissional de RVC) participámos na análise individual e geral de PRA. Todas atribuímos créditos, consoante a área com a qual estávamos identificadas. Foi um período de troca, de partilha de visões e conceitos para a interpretação das competências do referencial e de definição de critérios razoáveis e claros para a atribuição de créditos, muito em função da comparação entre PRA e abordagens diferentes sobre os mesmos temas. Não foi nada fácil, conciliar os nossos “mapas mentais” com os mapas dos autores do referencial e posteriormente com os dos adultos nos acompanhamentos que fizemos até à exaustão.

Como Identificar?

Quando falamos em identificação, referimo-nos à selecção de experiências de vida que possam ir ao encontro dos referenciais de competências, depois da interpretação dos mesmos. O ponto de partida deve ser sempre a vida do adulto. Mais uma vez, há dificuldades por parte dos adultos. A experiência no terreno leva-nos a crer que ou por falta de experiências relevantes para o processo de reconhecimento de adquiridos, resistência por parte dos participantes na elaboração da sua autobiografia ou até mesmo por dificuldade em efectuar uma reflexão estruturada (fruto de défices na literacia), os adultos têm dificuldades em iniciar a sua “viagem” autobiográfica.

Relativamente à escassez de experiências relevantes, podemos afirmar que ao contrário do que defende Dewey, nem sempre os humanos aprendem com os erros e também há quem não tenha passado por muitas experiências que tenham contribuído para a aquisição e desenvolvimento de competências. Por isso os provérbios “a idade não é um posto” ou “o tempo é o que fazemos dele” fazem todo o sentido.

Quanto às resistências que se fazem sentir antes de se iniciar uma autobiografia, sabendo que estamos a trabalhar com adultos menos escolarizados, não nos surpreende, pois parece que as mesmas são comuns à maioria das pessoas independentemente do seu nível de escolaridade. Prova disso são algumas das questões levantadas por públicos do ensino superior como (Josso, 2002:48):

- Terei mesmo uma história?
- Vale a pena contá-la?
- O que é que os outros vão pensar de mim por aquilo que vou contar?
- O que é que foi significativo na minha vida?
- O que é que desejo partilhar ou guardar para mim?
- A minha vida é como a de toda a gente. O que é que há de especial para contar?

Como Josso expressa muito bem, trata-se de um “caminhar para si – um processo projecto de conhecimento da existencialidade” (idem:42) que implica fazer o contrário do que normalmente fazemos que é: caminhar para os outros, conhecê-los e não necessariamente conhecer-nos a nós próprios. Achamos sempre que sabemos tudo

sobre nós, que isso é um dado adquirido, quando muitas vezes não reflectimos o suficiente sobre as nossas trajectórias de vida.

Por outro lado, a dificuldade em efectuar uma reflexão estruturada (fruto de défices na literacia) é outro obstáculo a ultrapassar. Passa pelos últimos quatro passos de uma boa leitura que segundo Buzan são: 4) *Extra-integração* ou articulação de conhecimentos anteriores com novas informações e operações como análise, crítica, selecção e rejeição de conteúdos; 5) *Retenção* ou armazenamento básico da informação que carece de um constante processo de relembrar para ser efectivo; 6) *Relembrar* ou capacidade de aceder à informação armazenada *sempre* que necessário e 7) *Comunicação* ou a formulação de pensamentos com base na informação assimilada. Sentimos que uma grande parte dos adultos que participam nos processos RVCC tem lacunas nestas etapas da reflexão, que estão intimamente ligadas com a leitura (como já tivemos oportunidade de focar anteriormente neste trabalho, ao abordarmos a importância das práticas de literacia na família) (1996:47).

Como ultrapassar estas dificuldades? Podemos comparar a reflexão autobiográfica a uma viagem. Normalmente, costumamos dizer que a “descolagem” pode ser difícil, mas assim que o nosso helicóptero inicia a viagem e sobrevoamos o nosso território (toda a nossa vida), vamos conseguir reconhecer territórios “férteis” (de experiências e aprendizagens), nos quais vale a pena aterrar para lembrar tudo o que lá existe. Outro exemplo que contamos é o de uma viagem de comboio, na qual vamos parando em várias estações (experiências de vida organizadas de forma cronológica) e até mesmo apeadeiros (experiências aparentemente menos importantes que não devem ser subestimadas), para conhecer ou reconhecer determinados locais em pormenor. Curiosamente, nas leituras que fizemos, encontrámos uma descrição de Josso sobre o “caminhar para si” que vai ao encontro dos exemplos que temos dado ao longo dos últimos anos (2002:42,43):

(...) sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as actividades que lhe permitem não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas ainda compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de

percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Por outras palavras, ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão que viagem e viajante são apenas um.

Josso menciona o “inventário da bagagem”, que se assemelha à ideia muitas vezes associada ao reconhecimento de adquiridos, o “baú de memórias”. E já vimos que um adulto pode não ter um grande tesouro no seu baú, no sentido de não ter experiências muito relevantes em termos de aprendizagens efectivas para o processo, ou pode ter um tesouro e não ter as ferramentas para lá chegar. Por isso mesmo, cabe aos profissionais de RVC mostrar todas as ferramentas a que os adultos podem recorrer, para *relembrar* experiências de vida que possam ter peso no processo de reconhecimento. Que ferramentas?

Entendemos que vários elementos como fotografias, documentos e outros objectos, músicas ou outros sons podem avivar memórias. Isto porque, como já vimos, estes elementos levam-nos à construção de padrões mentais que correlacionam conhecimentos e experiências anteriores. No seguimento das conclusões do célebre neuropsiquiatra francês Carnot (finais do século XIX), das pesquisas sobre as características cognitivas e métodos de trabalho de alunos de De la Garanderie (décadas de 70 e 80) e das observações sistemáticas de psicoterapeutas empreendidas por Richard Bandler e John Grinder que originaram a Programação Neuro-Linguística, conclui-se que cada pessoa privilegia um órgão dos sentidos para a percepção e processamento de informações no cérebro (Bertrand, 2001:80,81; Josien, 2003:127). Por isso, há quem evoque memórias mais facilmente através de estímulos visuais, há quem o faça através de estímulos auditivos e ainda há quem o faça por meio de estímulos cinestésicos (sensações, toque, emoções). O facto de haver pessoas mais visuais, auditivas ou cinestésicas na produção de imagens mentais pode ajudar a perceber que elementos do dia-a-dia poderão ser úteis para a visualização de experiências e consequente descrição das mesmas numa Autobiografia Exploratória. Será uma fotografia? Será uma música? Será o facto de estar presente num determinado local onde já estive anteriormente e ter as mesmas sensações? Será que a mera leitura de uma competência no referencial (estímulo visual) poderá evocar recordações?

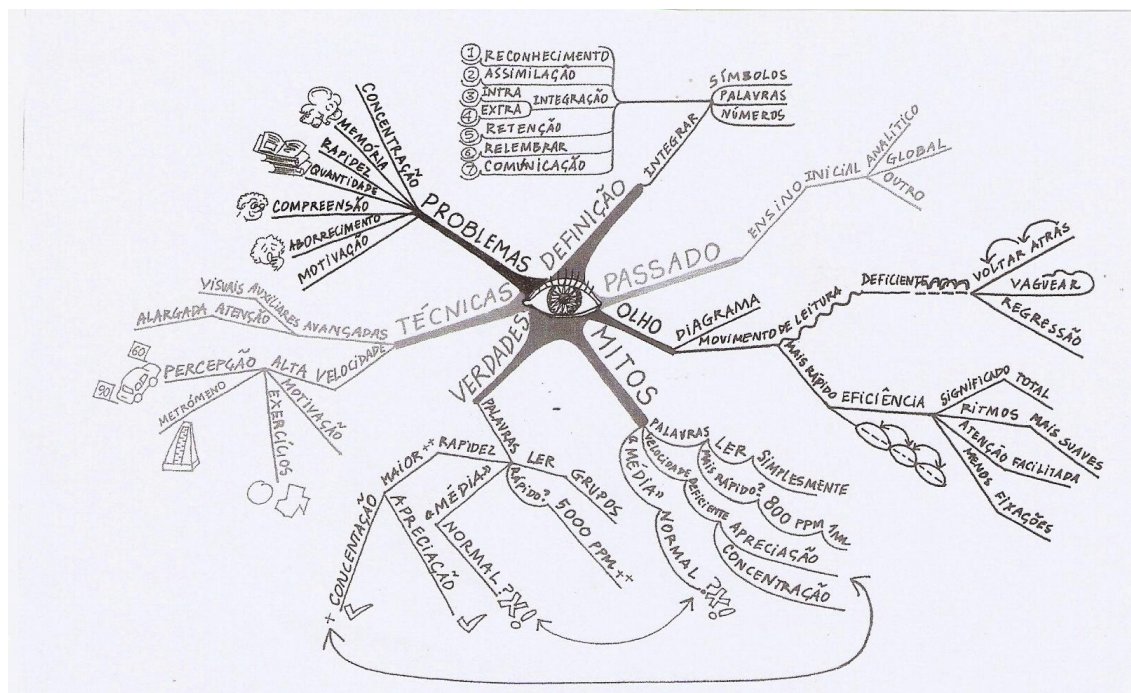
Já chegámos a sugerir a uma adulta que partisse da pintura de um quadro seu, que retratasse as experiências de vida para ela mais importantes, à semelhança de uma

história contada como na obra Guernica, para que mais facilmente avivasse as suas memórias e a partir da arte pudesse, mediante memórias descritivas, formular ideias por escrito na sua autobiografia. Concluímos que no dia-a-dia, os adultos podem recorrer a diversos tipos de “âncoras” para as memórias, que não necessariamente exemplos fornecidos por um manual ou por um formador.

Um aspecto curioso mencionado por Buzan é o facto do nosso cérebro ter a capacidade de assimilar informação que não é linear no dia-a-dia. A propósito desta capacidade, o autor comenta algo que é digno de reflectir sobre (Buzan, 1996:104):

O carácter não-linear do nosso cérebro é igualmente ilustrado pelos resultados recentes da investigação no campo da bioquímica, fisiologia e psicologia. Cada uma destas áreas de investigação tem vindo a descobrir, com algum agrado e surpresa, que o cérebro não só não é linear, mas também que ele é tão complexo e tem tantas interconexões que garante séculos de excitante investigação e exploração.

Em resultado desta capacidade de percepção não linear de informações, Buzan sugere um formato possível para um mapa mental, exemplo de vários mapas mentais que temos com as mesmas características de fundo: um pensamento central advindo de um estímulo sensorial, pensamentos radiais próximos do pensamento central e ideias associadas a esses pensamentos (já mais distantes do pensamento central). Desta forma, percebemos melhor o porquê de interpretações diferentes, mas ao mesmo tempo percebemos como naturalmente associamos ideias, conhecimentos e experiências na elaboração de uma Autobiografia Exploratória. O esquema gráfico do mapa mental é útil para vários objectivos, desde a retenção de informação num processo de aprendizagem, até aos processos de trabalho criativos e, por que não, para organizar um discurso escrito como uma Autobiografia Exploratória? Nós organizámos este trabalho através de um mapa mental para organizar ideias. Pensando no Referencial de Competências, as experiências de vida poderão ser acrescentadas e associadas aos temas de vida, como que num planeamento de um mapa mental no papel, tal como se ilustra a seguir, num exemplo meramente gráfico e não de conteúdos ligados às temáticas por nós abordadas:



Fonte: Buzan (1996) *Saber Pensar*. Lisboa: Editorial Presença.

Este tipo de mapa pode ser um instrumento crucial para os adultos organizarem ideias antes de escreverem a sua autobiografia. Além disso, a narrativa oral é sempre um bom ponto de partida para a escrita (Josso, 2002:47). Está provado que a esmagadora maioria dos adultos aviva as suas memórias mais facilmente através do relato oral, do que directamente pelo relato escrito. No fundo, é isso que faz com mais frequência no seu quotidiano. Mais facilmente reflecte oralmente, do que pela escrita. Falar é meio caminho andado para recordar, ou como se diz: “as conversas são como as cerejas”...

Tivemos a possibilidade de analisar um portefólio em que o adulto fez questão de apresentar fotografias de pessoas da família ou amigos, sendo que para cada uma delas reservou um texto reflexivo sobre as aprendizagens que fez com essas pessoas. É raro encontramos adultos que o façam, sem que seja sugerido. As pessoas tendem a esquecer-se muito da dimensão *ecoformação* (idem:11). Recordamos o exemplo do Imperador Marco Aurélio (já por nós mencionado), que utilizou as pessoas que o rodeavam como *âncoras* para recordar aprendizagens nas suas “Meditações”.

Como Escrever?

As dificuldades que derivam do desafio da escrita ramificam-se normalmente em quatro questões:

- Como contar a “minha história de vida”?
- Como contá-la de forma construtiva?
- Como escrevê-la correctamente?
- Como escrevê-la coerentemente?

Relativamente à primeira dificuldade, como já referimos o ponto de partida do relato ou narrativa oral é o mais aproximado daquilo que fazemos diariamente. Lembramos o primeiro papel assumido por quem elabora uma Autobiografia Exploratória – *o actor-contador*, que toma a palavra sobre si (Josso, 2002:112-113). O gravador pode ser um instrumento precioso de trabalho, pois permite guardar o relato oral e passá-lo para a forma escrita com outras reflexões feitas à posteriori. Trata-se de um discurso base que pode ser alterado, mediante a partilha que um adulto faça com um grupo de reconhecimento de adquiridos ou com um profissional de RVC, no trabalho de *re-significação* de experiências, fruto da *distanciação* do relato e do confronto *inter-subjectivo*. O adulto assume pois, os papeis de *actor-escritor* – após as ressonâncias de outras histórias de vida contadas – e *actor-leitor* – quando mediante a reflexão e a crítica resultantes do distanciamento de si próprio, consegue destringir os aspectos formadores das suas experiências de vida. E é no exercício destes papeis que o adulto se confronta, por vezes, com uma baixa auto-estima, achando que não tem tantas experiências relevantes como se exige, ou tem dificuldade em descrever uma aprendizagem/competência, ou a atitude negativista, crenças, valores interiorizados conduzem a uma escrita que é tudo menos construtiva.

É importante lembrar que o adulto, ao demonstrar uma competência, deve concentrar-se na sua intervenção *positiva* através de:

- Acções passadas;
- Acções presentes;
- Reflexão pessoal sobre situações por ele vividas, situações vividas por pessoas que lhe são próximas ou outras veiculadas pelos órgãos de comunicação social

ou por outras fontes de informação a que tenha acesso (visto o referencial dar azo a estas hipóteses).

Mesmo que o adulto narre experiências de teor negativo (em que não tenha sido bem sucedido ou alcançado os seus objectivos), poderá fazer uma reflexão sobre as aprendizagens que fez mediante as situações por si mencionadas, explicando o que faria melhor numa situação semelhante ou dando sugestões baseadas em saberes específicos sobre como alguém ou alguma entidade deveria proceder em determinadas circunstâncias. Não basta lamentar, há que sugerir, propor alternativas... Trata-se do que entendemos ser uma escrita construtiva, que por vezes deixa muito a desejar na narrativa dos adultos. Pela experiência que temos, constatamos que as lacunas na formação base, nomeadamente relacionadas com a cidadania, bem como a capacidade reduzida de interpretação e até a baixa auto-estima, conduzem a um discurso ora preconceituoso, ora negativista, que apenas salienta dificuldades assumidas pelo adultos e não propriamente competências. Por vezes, defendem uma competência na sua autobiografia e noutro trecho da mesma invalidam o que disseram, pela atitude ou opinião que dão sobre um assunto semelhante, sem sequer terem a noção de que o fazem, como nos casos de adultos que tentam provar a sua tolerância à diversidade por explicar que ajudaram a integrar no seu trabalho um colega imigrante e, mais à frente no texto, assumem um discurso declaradamente xenófobo. E a propósito deste “calcanhar de Aquiles” de muitas autobiografias exploratórias lembramos as palavras de Délors (1996:208):

No futuro talvez a tolerância não baste e ser-nos-á necessário, para podermos viver juntos, passar da tolerância à cooperação activa. Esta implica esforços comuns para proteger a diversidade. Em vez de "sou tolerante" passar-se-á a dizer "eu respeito".

Outra grande dificuldade, intimamente ligada aos défices nas competências de literacia, é a escrita correcta. Preocupamo-nos com esta questão, não porque os adultos não tenham competências, mas como já vimos, saber ler, interpretar, comunicar oralmente e por escrito são competências transversais que devem fazer parte do património experiencial de cada adulto, pelas exigências do quotidiano. Preocupamo-nos com esta questão, sobretudo nos processos de reconhecimento de adquiridos porque não é fácil realizar um balanço equilibrado nesta matéria e, ou se foca a escrita correcta como se se tratasse de um elemento determinantemente

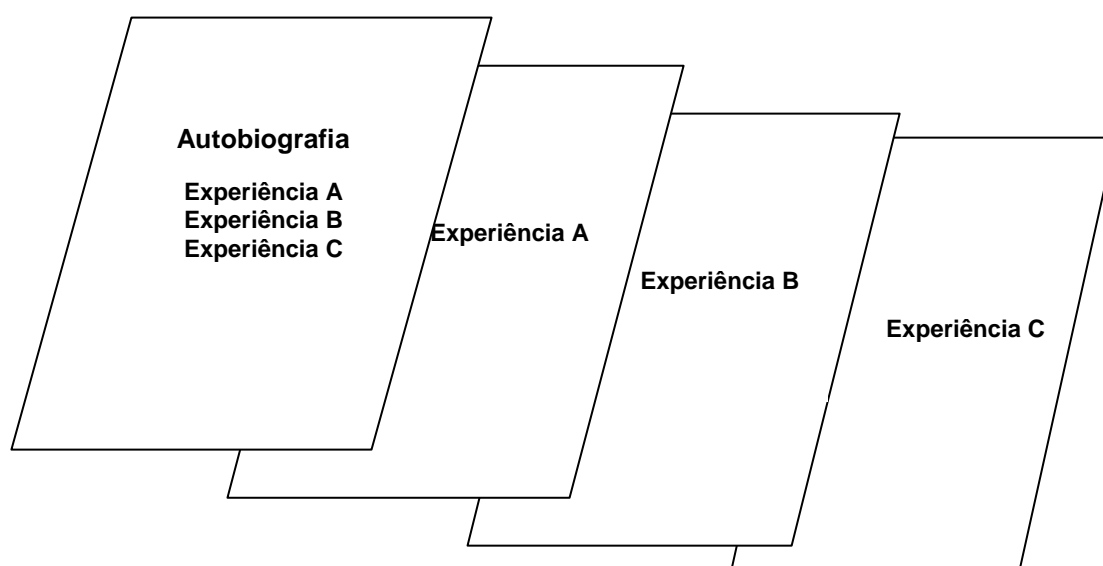
eliminatório, sem hipótese de aperfeiçoamento, ou se corre o risco de certificar adultos, sem que dominem a sua língua materna, exigindo aos mesmos que dominem minimamente uma língua estrangeira.

Se antigamente a preocupação se centrava na alfabetização da população, parece que, em alguns casos, a preocupação com outras competências surgiu em detrimento da escrita. Encontramos, portanto, muitos adultos que manifestam dificuldades ao nível da sintaxe, ortografia, acentuação, pontuação, entre outras, achando muitas vezes que escrevem correctamente, pois nunca foram confrontados com as suas lacunas nesta matéria, nos contextos familiar, formativo e profissional. Neste caso, aconselha-se vivamente a leitura e revisão da Autobiografia Exploratória em voz alta, as dúvidas relativamente aos vocábulos escritos esclarecidas com um dicionário, a comparação da forma escrita com a de uma obra de referência, o aconselhamento de alguém mais experiente nesta matéria. Também a transcrição de narrações gravadas pode ajudar a registar pensamentos, cuja rapidez não é acompanhada por um punho veloz. Se bem que neste caso, há que ter cuidado com as marcas da oralidade no discurso escrito. Há expressões que se dizem, contudo não se escrevem. Ainda assim, sabemos que formação deve fazer parte de um processo de reconhecimento de adquiridos, muito embora tenhamos consciência que as horas ministradas na mesma podem não ser, em grande parte dos casos, suficientes para colmatar todas as lacunas criadas ao longo de uma vida inteira.

Entre muitos aspectos que eventualmente poderiam ser mencionados, realçamos uma última dificuldade que mencionámos – a escrita coerente da autobiografia. Queremos com isto abordar a harmonia interna do texto, a sequência lógica de experiências, ainda que possa haver recuos e avanços nas reflexões, visto que as aprendizagens podem ser transversais no tempo e no espaço. Lembramos dos *flash-back* dos filmes, que não nos impedem de perceber a lógica do argumento dos mesmos.

Se nos processos de RVCC-NB, a autobiografia tem sido considerada um instrumento de trabalho à parte dos exercícios que se realizam nas áreas de competência-chave, no processo RVCC-NS, verificou-se desde o início a necessidade de se obter um texto autobiográfico que desenvolvesse as competências do referencial, visto que este último documento não dá grande margem para exercícios mais “escolarizados”, o que é positivo e se enquadra na filosofia do que deve ser um processo de RVCC. Numa

primeira fase, decidimos que os adultos teriam um PRA constituído por uma Autobiografia, com um fio condutor e factual de experiências de vida, devidamente acompanhadas por trabalhos exploratórios. Entendemos que os adultos deveriam redigir documentos diversos, com reflexões sobre as experiências da sua autobiografia, contemplando os critérios de evidência das competências do referencial (lembrando a ilustração da viagem de comboio que nos faz parar em vários apeadeiros para conhecer territórios específicos), tal como ilustrado a seguir:



Com o passar do tempo, percebemos que se o nosso cérebro pode pensar de forma não linear e se as competências do referencial podem cruzar-se numa só experiência de vida, faria muito mais sentido construir um produto único que não desse azo a “trabalhos” temáticos ou escolarizados: a Autobiografia Exploratória. Assim sendo, a Autobiografia Exploratória passou a substituir numa grande parte dos casos, as autobiografias acompanhadas por reflexões exploratórias do referencial.

Naturalmente, estabelecer um fio condutor da narrativa de vida não é tarefa fácil, quando se tem que articular as reflexões com um referencial, e quando a vida actual está recheada de saltos, mudanças e precariedade. A propósito desta realidade Dominicé expressa (2006:349):

Se para muitos adultos o desenvolvimento de sua vida se passa “sem histórias”, são numerosos aqueles que, tendo sua vida feita de “histórias” complicadas, tateiam para descobrir um fio condutor. Em razão de mudanças desejadas ou sofridas, eles devem

frequentemente recomeçar em outros lugares, segundo outras orientações profissionais ou com outros parceiros. O curso da vida não conhece mais fases que se encaixam ou etapas de desenvolvimento, mas percursos reduzidos a fatias de vida separadas umas das outras, feitas de contrastes, de mudanças de rumo ou de reorganização de modalidades de existência.

Fazendo face ao desafio da escrita coerente de uma narrativa reflexiva, com um fio condutor da vida, e utilizando o Referencial de Competências – NS (até agora mais exigente do ponto de vista reflexivo) como um estímulo visual, passámos a sugerir um planeamento para a Autobiografia Exploratória. Desta forma, tínhamos a certeza de que os adultos passariam por todos os “territórios” apresentados pelo referencial, sem correrem o risco de não atingir os objectivos propostos no processo RVCC. Numa primeira fase de planeamento criámos fichas como a que se segue, para que os adultos preenchessem, à medida que fosse sendo feita a descodificação das competências do referencial, nas sessões de reconhecimento.

	Nome do Adulto			Grupo						
Ano	Experiência de Vida	Referencial de Competências-Chave								
		Temas/Competências	Página	Área	Dimensões					
					S	T	C	C	L	C

Depois percebemos que o próprio referencial tem espaços onde os adultos podem escrever experiências de vida que se lembrem, relacionando-as directamente com as competências e os critérios de evidência, como exemplificamos a seguir:

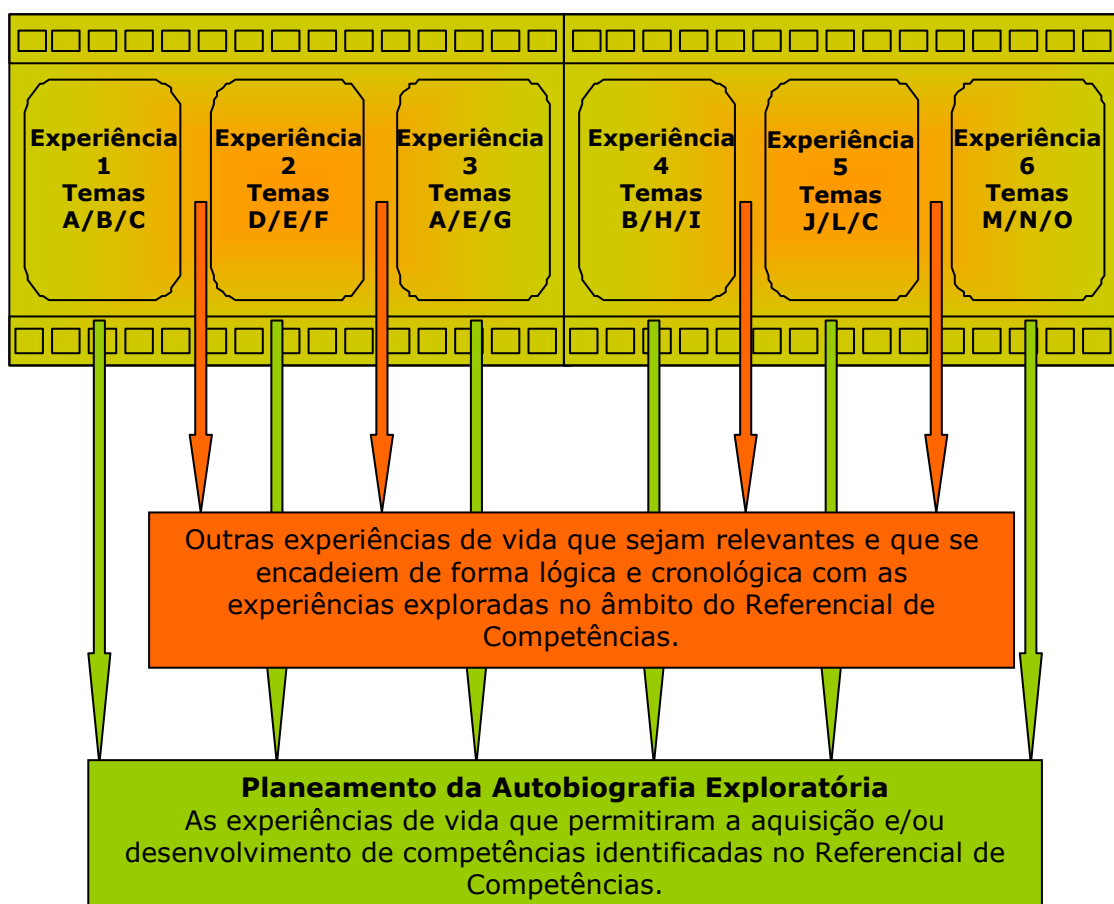
Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)		
Competências	Crítérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Promover a preservação e melhoria da qualidade ambiental através de práticas quotidianas que envolvam preocupações com o consumo e a eficiência energética DR1	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face aos consumos energéticos e sua eficiência no contexto privado, identificando práticas sociais diferenciadas e correlacionando conhecimentos científicos e técnicos com modos de acção. Actuar em situações da vida quotidiana aplicando técnicas, procedimentos e equipamentos que evitem o desperdício energético (por exemplo, lâmpadas de baixo consumo, isolamento térmico das habitações, etc.) ou promovam a rentabilização local de recursos energéticos renováveis e alternativos (por exemplo, energia solar para aquecimento de águas sanitárias, etc.). Actuar tendo em conta os processos físicos, químicos, biológicos que fundamentam a optimização dos recursos energéticos (por exemplo, explicitando as dependências da eficiência de um sistema nas suas variáveis ou, os princípios fundamentais que regulam a transmissão de calor e energia, etc.). 	Ficha-Exemplo de Crítérios de Evidência STC 5 <i>Experiência XPTO</i>
Incluir processos de valorização e tratamento de resíduos nas medidas de segurança e preservação ambiental DR2	<ul style="list-style-type: none"> Actuar a nível individual, tendo em conta as diferentes ocupações profissionais relacionadas com a recolha e tratamento de resíduos e as posições ocupadas na estrutura social, no sentido de incrementar trajectórias de mobilidade social ascendente. Actuar sobre a produção, tratamento e valorização de resíduos numa base técnico-profissional de forma a detectar melhorias possíveis e meios de as concretizar, com vista à redução da poluição e dos consumos energéticos, e do aumento da segurança. Actuar relativamente aos princípios científicos químicos, físicos e biológicos em que assenta a reciclagem e o tratamento e valorização de resíduos. 	Ficha-Exemplo de Crítérios de Evidência STC 6
Diagnosticar as tensões institucionais entre o desenvolvimento e a sustentabilidade face à exploração e gestão de recursos naturais DR3	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face à multiplicidade de instituições com saberes e poderes diferenciados na gestão dos recursos naturais nas sociedades contemporâneas. Actuar nos debates técnicos sobre o ambiente e em particular sobre os processos de gestão de recursos naturais, energéticos, etc., distinguindo as posições em confronto, os interesses envolvidos, e discutindo as possibilidades de consensos (política da água, etc.). Actuar face aos debates sobre ambiente, pondo em evidência o papel da fundamentação científica rigorosa, reconhecendo a sua validade relativa. 	Ficha-Exemplo de Crítérios de Evidência STC 7 <i>Experiência ABC</i>
Mobilizar conhecimentos sobre a evolução do clima ao longo do tempo e a sua influência nas dinâmicas populacionais, sociais e regionais DR4	<ul style="list-style-type: none"> Actuar na interacção com as variáveis climáticas, reconhecendo que os grupos sociais, as regiões e os modos de produção podem ter modos diferenciados de relação com o ambiente. Actuar em ligação com o processo de evolução das tecnologias e sua consequência na estabilidade ambiental e em particular na evolução climática. Actuar tendo em conta os conhecimentos científicos relativos à história e evolução da Terra, e também ao papel da intervenção humana (por exemplo, relacionar a dependência climática com as grandes erupções vulcânicas, com a revolução industrial, etc.) sendo capaz de reconhecer correlações estatísticas entre os diversos factores envolvidos. 	Ficha-Exemplo de Crítérios de Evidência STC 8

Fonte: Adaptado de Gomes (2006b) Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. Lisboa: DGFV.

Depois desta tarefa, o adulto está em condições de perceber que a experiência XPTO pode estar associada a mais do que uma competência, em mais do que uma área de competência-chave (CP, STC, CLC). Resta-lhe pois, redigir um texto que desenvolva os critérios de evidência das competências que estão associadas a cada experiência, como passamos a ilustrar:

<p>Experiência XPTO (1976)</p> <p>Competência A (CLC) Competência B (STC) Competência C (CP)</p>	<p>Experiência XPTO (1996)</p> <p>Competência F (CLC) Competência H (STC) Competência C (CP)</p>
--	--

Estes textos ou pequenos “esboços” (por vezes escritos no momentos e locais mais inusitados), organizados de forma cronológica, podem constituir o “esqueleto” da Autobiografia Exploratória. Porém, quando falamos de coerência e harmonia interna do texto, referimo-nos às expressões ou frases que podem interligar de forma lógica as várias experiências de vida, sem que tenhamos relatado o desafio da compra da primeira casa logo a seguir ao desempenho na escola primária. Há que “esbater” o efeito fragmentado que a Autobiografia Exploratória pode ter numa primeira leitura. Tanto o adulto como o profissional de RVC devem fazer essa leitura. Para entendermos esta dinâmica de coerência interna na autobiografia, apresentamos uma película de um filme, que faz parte de um documento nosso mais recente de orientações para a construção de um PRA:



Pela experiência que temos, a tentação por parte do adultos participantes no processo, para recorrer a textos de outras fontes (amigos, Internet, Livros) para falar de competências que deveriam situar-se no seu percurso de vida, é muito grande. Tentamos sempre localizar essas situações na análise de conteúdos. Trata-se de um

dever do profissional de RVC e dos formadores. Há que estar atento inclusivamente ao tipo e congruência da linguagem utilizada pelo adulto. Por que aborda determinado assunto? Qual foi o seu ponto de partida? Uma experiência de vida sua ou uma mera pesquisa feita para o portefólio? Por isso mesmo, citamos os alertas que temos no nosso documento de orientações para a construção de um PRA:

Nota: como a designação Autobiografia indica, o texto é inteiramente produzido pelo participante porque se trata das experiências de vida do mesmo, pelo que não se aceitam textos, parágrafos ou frases retirados de outras fontes (Internet, livros, entre outras), excepto se forem devidamente assinaladas como citações (entre aspas), cuja origem deve estar devidamente identificada (como se exemplifica mais à frente no tópico da Bibliografia/Webgrafia). (...) Alertamos para o facto de que não são permitidos textos retirados da Internet, sobretudo assumidos como texto de sua autoria, à excepção de alguma citação breve, devidamente identificada (entre aspas ou em itálico como anteriormente referido). Como deve compreender, estamos a reconhecer competências suas e não de outrem.

A capacidade reflexiva pode ser accionada todos os dias nas mais variadas situações, contudo, as práticas reflexivas são abafadas pelas ilações rápidas que as pessoas tiram a partir do excesso de informação a que têm acesso, nomeadamente através da Internet. Prova de que nem todos perceberam o que deve ser uma autobiografia para o efeito de reconhecimento de adquiridos experienciais é a notícia recente (entre outras que já surgiram) que podemos ler a seguir:

19 Agosto, 2010 - 15:27 ¹⁶

ANQ denuncia venda ilegal de portefólios na Internet

A Agência Nacional de Qualificação (ANQ) denunciou que existem alunos do programa Novas Oportunidades que apresentam trabalhos que retiram "integralmente da Internet". A agência também detectou casos de portefólios à venda na Internet por 400 euros.

A ANQ, criada sob a tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, enviou uma denúncia aos 450 Centros Novas Oportunidades, sob a forma de "orientação e indicação técnica", avança o jornal *I* na edição desta quinta-feira.

¹⁶ <http://noticias.portugalmail.pt/artigo/20100819/anq-denuncia-venda-ilegal-de-portefolios-na-internet>
(consultado em 20/08/2010)

Para concluírem o 9º ou o 12º ano, os alunos das Novas Oportunidades têm que apresentar um Portefólio Reflexivo de Aprendizagem. Muitos destes documentos estão a ser disponibilizados ilegalmente na Internet, por ex-alunos.

A ANQ encontrou vários portefólios "que integram textos retirados integralmente da Internet", mas o responsável pela coordenação e gestão da rede de Centros Novas Oportunidades adiantou que "não compete à ANQ fazer qualquer avaliação do trabalho dos centros".

Na Internet estão portefólios completos à venda por cerca de 400 euros, adianta o jornal, que contactou com uma ex-aluna que afirmou que já chegou a pedir 500 euros.

Muitos sites existem, que oferecem serviços para construir PRA ou vendem "trabalhos". No fundo este tipo de desvirtuamento também se pode aplicar aos trabalhos e diplomas comprados na internet para efeitos académicos, no sistema de ensino formal.

Como Ilustrar?

Dois aspectos salientados pela DGFV e reiterados pela ANQ relativamente ao PRA são (Gomes, 2006a:38):

- As "provas (evidências) do desempenho" e a reflexão do adulto sobre o seu processo de aprendizagem;
- A justificação da selecção de cada documento que faça parte do PRA.

Os documentos que acompanham a narrativa são realmente *evidências* das aprendizagens? Por exemplo, até que ponto um certificado de uma acção de formação na área da informática comprova que a pessoa possui competências no presente nessa área? Mais, até que ponto a pessoa adquiriu essas competências mediante a frequência do curso? Esta questão é mais pacífica nos processos RVCC-PRO, nos quais é possível questionar tarefas concretas nas entrevistas técnicas, analisar informação objectiva nos PRA e, em alguns casos fazer observações em contexto de trabalho ou exercícios de simulação. Importa lembrar o que já abordámos anteriormente, ou seja, Portugal tem aplicado o método *declarativo* suportado em evidência documental. A *validade* e a *fiabilidade* da informação são aspectos que dependem muito, não só do domínio das competências devidamente reflectido e narrado, como de todos os suportes documentais que ilustrem, se não esse domínio, pelo menos a ligação dos adultos às experiências que narram.

Muito haveria a explorar relativamente aos diversos tipos de suporte documental, dependendo do tipo de portefólio elaborado (digital, em papel, entre outros). O que queremos aqui salientar é o facto de haver necessidade de se ilustrar o mais possível, o maior número possível de experiências relatadas, bem como não inserir documentos que não estejam devidamente explorados nas reflexões da Autobiografia Exploratória. Assim sendo, realçamos dois tipos de articulação fundamentais:

- Documentos “evidência” e experiências de vida;
- Documentos “evidência” e Autobiografia Exploratória.

Os documentos também podem não estar directamente relacionados com o adulto, mas sim com as suas práticas diárias (a capa de um livro lido e reflectido, a notícia do jornal que despertou a consciência, a ilustração de uma actividade profissional que exerceu e da qual não tem mais provas). Eis alguns exemplos de documentos que podem ser apresentados:

- Certificados/diplomas de todas as acções de formação/cursos frequentados, com reflexão escrita na autobiografia sobre as aprendizagens adquiridas nos mesmos;
- Contratos de trabalho ou outros documentos oficiais que comprovem experiências de trabalho;
- Fotografias que testemunhem momentos de aprendizagem (viagens, trabalho, cursos, prática de actividades de índole cultural, entre outras);
- Notícias e outros documentos divulgados pela comunicação social referentes ao participante ou relacionados com conteúdos desenvolvidos no PRA;
- Textos diversos escritos pelo próprio (cartas, reclamações, formulários, poemas, entre outros);
- Todo o tipo de documentos que, através do texto ou da imagem, ilustrem o que o participante aprendeu ou realizou e atestem a apropriação dos conteúdos.



Para o enriquecimento documental da Autobiografia Exploratória, concorre a *visualização* de experiências de vida. Se os adultos praticarem esta *visualização* e se concentrarem nas suas acções e em todos os elementos humanos e/ou materiais envolvidos nestas, mais facilmente poderão encontrar formas de evidenciar as suas reflexões através de suportes documentais. Para isso, o auxílio do profissional de RVC pode ser precioso.

De uma forma sintética, numa análise de PRA consideramos importante a apreciação feita de acordo com a corrente do pensamento crítico (Bertrand, 2001:217): “Reconhece-se a qualidade de um raciocínio quando ele é lógico, completo, claro, exacto, específico, plausível, «consistente», profundo, liberal, adequado, justo, pertinente e significativo.” Na sequência desta ideia, vale a pena partilhar um contributo da investigadora deste trabalho para o Referencial de Formação: “O Contributo do Portefólio para o Processo de Aprendizagem e Avaliação”, fruto de mais uma iniciativa do IEFP, numa missiva endereçada a um dos autores deste referencial. Citamos um trecho dessa missiva que incluía trechos de autobiografias devidamente autorizados pelos adultos:

(...) É importante frisar que estes excertos foram seleccionados com o objectivo de se perceber como as reflexões podem ser mais profundas ou menos (dependendo dos adultos), mais objectivas ou subjectivas, mais factuais ou descritivas, mais profissionais ou de índole mais pessoal.

Independentemente dos factores acima mencionados, e não esquecendo a pergunta que colocou relativamente à avaliação dos PRA, eu diria que todos os adultos se pautam pelo Referencial de Competências-Chave, "moldando" a sua "história de vida" (sempre resumida) "ao sabor" dos temas de vida com que mais se identificam. Por isso mesmo, os adultos são obrigados a mencionar aspectos muito triviais do seu quotidiano (reciclagem, poupança energética, entre outros...), os quais jamais incluiriam na sua narrativa de vida, se não fossem apontados pelo Referencial de Competências, ao mesmo tempo que reflectem sobre aprendizagens efectuadas em momentos mais marcantes das suas vidas.

As formadoras de cada uma das áreas de competências-chave, analisam qualitativa e quantitativamente a autobiografia, tentando identificar no texto as competências do referencial e assinalam-nas numa ficha que criámos à imagem e semelhança do referencial (no fundo trata-se de um balanço de competências). Os créditos são contados no RVCC – Nível Secundário (por Ex: 44 temas validados» 44 créditos). Na ficha de observação das formadoras, constam os créditos atribuídos bem como os trechos da narrativa que os justificam.

Eu, como profissional de RVC, leio e analiso qualitativamente o PRA, tendo em conta critérios como a coerência, lógica e harmonia interna da narrativa de vida. Se a mesma está suficientemente desenvolvida, quer em termos da variedade de experiências, quer em termos da descrição das aprendizagens que delas decorreram, sobretudo aspectos visíveis como as experiências profissionais, que podem constar todas ou não no CV, as formações frequentadas, a participação em actividades de índole cultural – desportiva, religiosa, política, entre outras – as viagens, as mudanças de estado civil e consequências na autonomia do dia-a-dia, os investimentos financeiros, e muitas outras experiências, cujos indícios por vezes descobrimos numa conversa com o adulto, numa sessão de reconhecimento ou vislumbramos em poucas frases do PRA.

Verifico também se a narrativa está suficientemente ilustrada e suportada por documentos anexos que podem evidenciar as aprendizagens do adulto. Aplicamos o método declarativo no processo RVCC ("eu fiz, eu faço, eu gostaria de fazer, eu sei, eu aprendi..."), consequentemente, o mesmo tem que ser o mais possível fundamentado

ou pelo menos apoiado por documentos que ilustrem isso (contratos de trabalho, certificados, esquemas e outros documentos elaborados pelos adultos, fotografias...).

Naturalmente, aprecio os aspectos que constam no documento que já vos enviei com as orientações para a elaboração do PRA, os quais passam pela apresentação do mesmo, a formatação de textos, a interligação texto/anexos, a forma como se apresenta a bibliografia/webgrafia, caso haja pesquisa envolvida, a correcção na linguagem (e este aspecto é um dos mais sensíveis e alvo de muitas discussões que não me cabe a mim aprofundar agora).

Como eu costumo dizer, e porque alguns anos de análises me vão permitindo reflectir sobre estas questões, a simplicidade e o entusiasmo que um adulto "imprime" no seu texto, bem como a linguagem que espelha a forma como se expressa no dia-a-dia, denunciam o quanto se apropriou das experiências e legitima o reconhecimento de adquiridos. Todavia...ainda sinto que tenho muito a aprender... (...)

Ao nos focarmos no tema proposto neste relatório, queremos que ele seja, pelo menos, um ponto de partida para a reflexão sobre os objectivos e as condições que presidem actualmente ao reconhecimento de adquiridos. Não esqueçamos que a pergunta que está em cima da mesa é: Como a experiência e formação dos profissionais de RVC podem ser importantes na orientação dos adultos, concernentemente à elaboração de uma Autobiografia Exploratória, que contribua para a demonstração do carácter formativo das experiências de vida (revelação dos adquiridos experienciais/competências do referencial)?

Concluímos, através de uma narrativa autobiográfica tematizada, que as experiências de vida foram formadoras e conferiram à investigadora deste trabalho, os saberes que advêm de *Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Ser*, saberes esses que se revestiram de um carácter transversal em termos espaço-temporais e, em última análise, revelaram-se importantes para o seu crescimento como ser humano e profissional de RVC. Percebemos também o valor primordial da formação familiar de base e da formação comunitária, e num segundo plano, o valor do percurso educativo, profissional, ou seja, de todo o percurso considerado pela investigadora como formativo (nos contextos de vida seleccionados para a narrativa deste trabalho), para a aquisição das competências de literacia e de cidadania necessárias para a reflexão autobiográfica. Resumindo, a narrativa deste trabalho

permitiu-nos pensar e repensar práticas enquanto profissionais de RVC, e sentir o que um adulto poderá sentir, aquando da elaboração da sua Autobiografia Exploratória, dependendo das competências de base que possui para elaborá-la.

O trabalho empírico deste trabalho foi o resultado de observações sistemáticas feitas aos adultos participantes em processos RVCC (com particular destaque para o processo considerado mais exigente no presente – o processo RVCC – Nível Secundário), ao longo de vários anos. A recolha de testemunhos orais e escritos, bem como as análises e acompanhamentos efectuados a dezenas de adultos, permitiram constatar que os principais desafios na construção de um PRA, ou melhor dizendo, de uma Autobiografia Exploratória, prendem-se à interpretação dos referenciais, à identificação de experiências de vida pertinentes, à escrita construtiva, correcta e coerente destas últimas, e à ilustração documental que evidencie essas experiências de algum modo.

As sugestões fornecidas para ultrapassar esses desafios são fruto de práticas no terreno assumidas e reformuladas ao longo do tempo, e de conhecimentos advindos do percurso de vida da investigadora (relevando a formação familiar e comunitária para práticas de literacia e cidadania essenciais), da formação específica que frequentou como profissional de RVC e de pesquisas adicionais em diversos ramos do saber (psicologia, ciências da educação, sociologia, neurobiologia, programação neuro-linguística, poesia, artes plásticas, entre outros), provando que estes saberes congregados facilitam o acompanhamento de autobiografias exploratórias bem sucedidas no campo do reconhecimento de adquiridos.

Os adultos podem ter limitações mas também cabe aos profissionais de RVC aprofundar conhecimentos e métodos de trabalho que ajudem a desocultar o potencial que existe nos adultos para lá dessas limitações, dentro do que é razoável, ou seja, com adultos que tenham perfil para o reconhecimento de adquiridos experienciais. Todavia, reiterando o que foi mencionado no trecho da missiva atrás partilhada, ainda sentimos que temos muito a aprender...

Considerações Finais

Focámos a nossa atenção nos últimos três pontos da nossa problemática que se referiam ao recrutamento e selecção de um elevado número de profissionais de RVC, sem formação especializada; à falta de conteúdos e critérios esclarecedores, de carácter mais prático, que auxiliem os profissionais de RVC na orientação dos adultos que frequentam o processo RVCC, aquando da elaboração de uma autobiografia no âmbito do reconhecimento de adquiridos, e por último, ao perfil dos adultos pouco escolarizados encaminhados para o processo RVCC, que se caracteriza, na esmagadora maioria, por baixos níveis de literacia e pouca capacidade de reflexão crítica.

A nossa questão de partida era: Como a experiência e formação dos profissionais de RVC podem ser importantes na orientação dos adultos, concernentemente à elaboração de uma Autobiografia Exploratória, que contribua para a demonstração do carácter formativo das experiências de vida (revelação dos adquiridos experienciais/competências do referencial)?

Assim sendo, demonstrámos como desde o início estava previsto o profissional de RVC ter os conhecimentos específicos e as competências adequadas para dinamizar e acompanhar o balanço de competências, e como isso foi posto em causa, com a atribuição de funções inerentes à demanda burocrática dos processos RVCC e à coordenação de equipas no seio de estruturas de CNO cada vez maiores e mais complexas. Tecemos um percurso cronológico das medidas e políticas de educação, que entendemos ser mais pertinentes para compreender as políticas educativas actuais e a existência da Iniciativa Novas Oportunidades, tendo como um dos seus principais pilares os processos de reconhecimento de adquiridos experienciais, tendo em linha de conta:

- Os avanços e recuos no que toca ao número de anos contemplados no ensino primário, à escolaridade mínima obrigatória, ao acesso de todos os cidadãos à escola, independentemente de ser do clero ou leigo, da condição socioeconómica, da situação geográfica, do sexo e finalmente da idade;

- As políticas governamentais, iniciativas e obras publicadas como estratégia de combate à grande percentagem de analfabetismo literal existente até muito recentemente, inclusivamente através de escolas móveis;
- A importância dos movimentos de educação popular (que faz pela educação de adultos o que os governos não tinham conseguido ou não queriam fazer) de carácter laboral, cívico, cultural, religioso que se incrementaram com a industrialização, perduraram de forma mais camuflada durante o período da ditadura fascista e tiveram o seu auge no período pós 25 de Abril, e que na perspectiva dialógica de Paulo Freire, vieram mais do que alfabetizar o povo, promover o diálogo, a reflexão e a consciência crítica (conscientização) sobre a sua situação oprimida do ponto de vista político, económico e social, com vista à participação cívica, valorizando a experiência de vida e o saber populares;
- O período de ouro da Direcção Geral de Formação Permanente (1975-1976), em que há uma descentralização da responsabilidade e promoção de iniciativas educativas, e uma estreita articulação com os movimentos associativos e projectos de desenvolvimento local, nomeadamente através do PNAEBA para a alfabetização e formação de base dos adultos (plano que não viria a atingir as metas que se propôs atingir), no fundo fruto da emergência dos ideais da Educação Permanente emanados pela UNESCO, que valoriza a aprendizagem em todas as idades e em todos os contextos;
- O recuo na política educativa referente aos adultos com a Lei de Bases que, tendo elevado a escolaridade obrigatória, não contempla a educação de adultos como um assunto a considerar, e o reforço do ensino recorrente como alternativa ou segunda oportunidade para os adultos que não completaram o seu percurso formal de ensino;
- O renascimento da Educação Permanente, muito por influência dos projectos de desenvolvimento local, que tentaram sempre promover a educação popular sem a tentação de escolarizar a aprendizagem, muito embora do ponto de vista da política governamental, com um carácter menos holístico e humanista do que na década de 70 e com destaque para as vertentes desenvolvimentista, economicista e vocacionalista;
- A Educação Permanente assumida não como um direito democrático, mas sim como um dever a ser assumido pelos cidadãos para a alfabetização de uns, a formação de base de outros e o incremento de competências profissionais, muito direccionado para a competitividade, numa sociedade que de educativa

passou a ser cognitiva, face à influência das políticas supra-nacionais (como é o caso de Portugal ao se inserir na então CEE), dos movimentos migratórios e consequente multiculturalização da sociedade, da globalização da economia, da transformação nos meios produtivos através das tecnologias de informação e comunicação e, consequente, da substituição do capital humano pelo capital tecnológico e do conhecimento. Deixamos de ter uma educação assumida como permanente para se assumir uma Aprendizagem ao Longo da Vida;

- A valorização das competências em detrimento da qualificação académica, que conduz a um gradual incremento de formação contínua, sobretudo orientado para quem tem mais qualificações académicas e marginalizando os adultos analfabetos ou que não têm formação base;
- O surgimento dos Centros RVCC, mais tarde conhecidos como Centros Novas Oportunidades, que se tentam inscrever na filosofia da Educação Permanente, contudo vêm a inserir-se nas políticas da Aprendizagem ao Longo da Vida, enquanto motores para a certificação de competências e a consequente qualificação académica, que ainda tem peso no mercado de trabalho e poderá marcar a diferença nas estatísticas europeias veiculadas por órgãos como a UNESCO, a OCDE e a UE.

Reforçámos que deve haver um equilíbrio entre o saber, fazer, conviver e ser, e que por isso mesmo a educação de adultos, pelo histórico de carência em termos da formação para a cidadania (ou da falta de envolvimento das famílias em actividades que não as seculares indispensáveis para o sustento) e das competências de literacia, precisa de contemplar *saídas* com vista ao desenvolvimento dos indivíduos (nunca tardio) em termos pessoais, sociais e profissionais. Não podemos esquecer a inevitável adaptação que tem que existir ao meio socioeconómico, marcado de forma irreversível pela globalização dos meios de produção. Não podemos, por outro lado, esquecer o cenário apontado por Finger: o da “responsabilidade ecológica social”.

Ao abordarmos a massificação dos processos RVCC, considerámos o papel do diagnóstico e encaminhamento no apuramento do perfil dos adultos para este tipo de processos, e mencionámos as vicissitudes e características próprias dos papéis desempenhados pelos adultos e pelos profissionais de RVC. Ao pensarmos nestes dois papéis importantes num processo de reconhecimento e validação de adquiridos, quisemos salientar a importância da família como célula das sociedades para a

educação de base e para a cidadania, bem como das actividades de índole cultural e outras, empreendidas no seio das comunidades locais, com o apoio de diversas instituições e, nomeadamente, do poder local, que podem contribuir para a desescolarização da aprendizagem e evitar a “castração” das políticas educativas centralizadas pelos poderes políticos, num puro e mero exercício de metarregulação destes últimos através de linhas orientadoras e apoios necessários para a dinamização de diversas actividades.

Ao abordarmos o papel do adulto (não esquecendo o papel dos profissionais de RVC que tenham carências semelhantes), considerámos a realidade específica da literacia em Portugal que nos é traçada põe estudos de referência como o de Ana Benavente e Patrícia Ávila, e partilhámos a observação que temos efectuado ao longo do tempo, a qual nos permite ter uma ideia das diferenças na motivação de uma grande parte de adultos no ingresso no processo RVCC. Concluímos que a “fuga à escola” continua a pairar no imaginário de quem participa no processo, o que se reflecte no pouco esforço dispendido no mesmo ou na difícil aceitação do mesmo como uma alavanca para um plano pessoal de qualificação.

O processo não é visto como um meio para atingir fins, mas sim como um fim em si mesmo, uma alternativa fácil, uma nova oportunidade não para reconhecer o que sabe, mas para ser certificado. É claro que há excepções, mas estas confirmam a regra. É preciso defender o reconhecimento de adquiridos, quer para os adultos menos escolarizados, quer para os adultos que “sofrem” de iliteracia funcional (podem ser mais escolarizados), como uma fase de um processo formativo mais ou menos longo, com mais componente base ou profissional, consoante os casos. Isto torna-se tanto mais importante quando um elevado número de adultos ingressa no processo RVCC-NS, logo a seguir ao processo RVCC-NB.

Naturalmente, não pomos de parte a hipótese de haver adultos que tenham frequentado o processo de nível básico e legitimamente o processo de nível secundário, porque tinham uma experiência de vida que o justificava e apenas estavam dependentes de referenciais que ainda não tinham sido aplicados nos centros. Se até 2007 não existia o processo de nível secundário, para um reconhecimento “imediato”, agora os dois processos coexistem e, por vezes, os adultos ingressam no processo de nível secundário, como se de uma segunda fase de aprendizagem se

tratasse, tendo revelado dificuldades e lacunas nas suas competências ao nível básico. Trata-se de uma situação preocupante, da mesma forma que nos preocupa a validação de “competências” por meio de formação complementar no âmbito do processo RVCC, não sendo uma aprendizagem no âmbito de um plano de formação à medida das necessidades do adulto, para consolidação de conhecimentos.

Considerámos o papel previsto para os profissionais de RVC e o conteúdo funcional que actualmente têm, que em nada se parece ao que deveriam ter, muito pela massificação dos processos RVCC e, por conseguinte, pelas metas físicas a que os CNO estão sujeitos.

Entendemos a importância da articulação entre adultos e profissionais de RVC no âmbito dos processos de reconhecimento de adquiridos, reconhecendo que os técnicos tendo o perfil, a experiência e a formação próprias para este efeito, podem orientar e ajudar a dirimir algumas dificuldades, advindas de uma fraca formação de base dos adultos.

Para reflectirmos sobre a importância da formação experiencial, recorremos a exemplos da vida quotidiana e às artes para reforçar o valor das aprendizagens em contextos não formais e informais, bem como das histórias contadas na primeira e terceira pessoas. Recorremos depois aos princípios da Educação Permanente (aprender em todas as idades, em todos os contextos), da formação popular (valorizar o que se sabe pela experiência do dia-a-dia e pelo diálogo com a comunidade em actividades diversas), das correntes do pensamento e investigação sobre a educação de adultos (pragmatismo, humanismo, marxismo, IAP) e dos contributos da investigação sobre os carácter formativo das Histórias de Vida e o reconhecimento de adquiridos experienciais através do método autobiográfico.

Depois de percebermos o que está envolvido no reconhecimento de adquiridos experienciais, passámos a uma Autobiografia Exploratória da investigadora centrada no seu percurso formativo (familiar, comunitário e profissional), na qual pudemos perceber a importância das práticas da literacia e da cidadania em contexto familiar e comunitário para a sua formação como profissional de RVC, e que adquiridos experienciais foram determinantes para a reflexão autobiográfica e ao mesmo tempo para a orientação de autobiografias de adultos, participantes em processos RVCC.

Assim sendo, pôde-se confirmar o valor da formação experiencial da investigadora através do trabalho empírico deste relatório, o qual consistiu na partilha de desafios e de práticas na elaboração de uma Autobiografia Exploratória. Partindo da reflexão sobre o processo RVCC-NS (cujos referenciais são mais exigentes do ponto de vista reflexivo), abordámos desafios como a *interpretação* dos referenciais, a *identificação* de experiências de vida pertinentes, a *escrita* construtiva, correcta e coerente destas últimas e a *ilustração* documental. Quanto às práticas, abordámos alguns passos e métodos que utilizamos, tendo por base conhecimentos de diversas áreas do saber (psicologia, ciências da educação, sociologia, neurobiologia, programação neuro-linguística, poesia, artes plásticas, entre outros), tentando demonstrar que estes saberes congregados facilitam o acompanhamento de autobiografias exploratórias e bem sucedidas, no campo do reconhecimento de adquiridos.

Concluímos que o profissional de RVC, no acompanhamento de adultos em processos RVCC, deve representar diversos papéis (*animador, ancião, passador*, entre outros), que a conjuntura actual não lhe permite desempenhar. Contudo, esperamos sinceramente que a situação se altere para bem dos adultos e a credibilidade dos processos RVCC. Também precisamos de profissionais de RVC que possam transmitir aos adultos o que, por vezes, estes últimos não têm em termos de competências base (literacia e cidadania). Daí a importância da selecção criteriosa de profissionais de RVC. Não basta a formação superior na área das Ciências Sociais.

Já existem muitos trabalhos que sistematizam, de alguma forma, as qualidades que devem fazer parte do perfil do profissional de RVC. Não era nossa intenção fazê-lo. Entendemos que qualquer lista que elaborem, ficará sempre incompleta ou será inadequada, em função das necessidades e circunstâncias de cada CNO. Porém, de acordo com o que foi exposto ao longo deste trabalho, ousamos sugerir algumas áreas de formação que contemplem a verdadeira missão de um profissional de RVC e a sua vertente de “coordenação” actual a saber:

- Coordenação/Liderança de Equipas;
- Gestão do Tempo/Métodos de Trabalho;
- Planeamento/Gestão de Projectos;
- Construção de PRA e E-PRA como estratégia para Reconhecimento e Validação de Competências (formação de forte índole prática);

- Ensino Diferenciado;
- Assertividade/Comunicação Interpessoal;
- RVCC para pessoas portadoras de deficiência;
- Balanço de Competências (Método Autobiográfico/Histórias de Vida);
- Programação Neuro-linguística;
- Língua Inglesa (para interagir mais facilmente com a comunidade de práticas no âmbito do RVCC a nível internacional).

Pretendemos que a ideia-chave deste trabalho seja: “Antes de ajudares os outros a reconhecer-se, reconhece-te a ti próprio”.

Referências Bibliográficas

- A Sentinela (2010, Julho). Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania. Vol. 131, n.º 14, pp. 25-28.
- Alcoforado, Joaquim Luís (2000). *Educação de Adultos e Trabalho*. Extractos da Dissertação de Mestrado para o Seminário de Formação de Profissionais de RVC (Peniche, 18 e 19 de Outubro de 2001). Coimbra: FPCE (Universidade de Coimbra).
- Alves, Natália (2007). *E se a Melhoria da Empregabilidade dos Jovens Escondesse Novas Formas de Desigualdade Social?* In Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 2, pp. 59-68. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>.
- Araújo, Simone Silva e Fernandes, Conceição Monteiro (2002). *Perfil da População Adulta Envolvida em Acções de Educação, Formação e Certificação – Da Iniciativa ou Monitorizadas pela ANEFA*. In Cadernos S@bER+, n.º 13. ANEFA, pp. 12-22.
- Ávila, Patrícia (2008). *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: CIES-ISCTE/Celta Editora.
- Azevedo, Mário (2008). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares – Sugestões para Estruturação da Escrita* (6ª ed). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Barroso, João (2006). O Estado e a Educação: a Regulação Transnacional, a Regulação Nacional e a Regulação Local. In João Barroso (org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, pp.43-67.
- Bellier, Sandra (2001). A Competência. In P. Carré & P. Caspar (dirs.). *Tratado das Ciências e Técnicas da Formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 257-262.
- Bento, Luís e Salgado, Cristina Tavares (2001). *A Formação Pragmática: Um Novo Olhar*. Cascais: Pergaminho.
- Bertrand, Yves (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação* (2.ª ed). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bezerra, Aida e Brandão, Carlos Rodrigues (orgs.) (1982). "Prefácio" in *A Questão Política da Educação Popular* (3.ª ed). Brasiliense.
- Bono, Edward de (2005). *O Pensamento Lateral: Um Manual de Criatividade*. Cascais: Pergaminho.
- Buzan, Tony (1996). *Saber Pensar*. Lisboa: Editorial Presença.

- Canário, Rui (2000). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, Rui e Cabrito, B. (orgs.) (2005). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Canário, Rui (2007). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Licínio Lima [et al.], *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns Contributos de Investigação*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação, pp. 209-258.
- Canário, Rui (2008). *A Escola: das "Promessas" às "Incertezas"*. In Revista de Educação Unisinos, vol. 12, n.º 2, pp. 73-80.
- Canelas, Ana Maria (Coord.) (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Cavaco, Cármen (2002). *Aprender fora da Escola*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, Cármen (2007). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Complexidade e Novas Actividades Profissionais*. In Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 2, pp. 21-34. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>.
- Carneiro, Roberto (coord.) (2009a). *Painel de Avaliação de Diferenciação entre Inscritos e não Inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Carneiro, Roberto (coord.) (2009b). *Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Carneiro, Roberto (coord.) (2009c). *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como Acção de Política Pública Educativa*. Lisboa: ANQ.
- Chakall (2009). *Cozinha Divina* (4.ª ed). Lisboa: Oficina do Livro.
- CEDEFOP (2009). *Teachers and Trainers at the Heart of Innovation and VET Reforms*. 23-24 February 2009, Thessaloniki Conference Conclusions.
- Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Plano de Acção para a Educação de Adultos – Nunca é Tarde para Aprender*. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. 12 pp. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:PT:PDF>>.
- Comissão das Comunidades Europeias (2008). *Quadro Estratégico Actualizado para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e da Formação*. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. 20 pp. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0865:FIN:PT:PDF>>.

Comissão Europeia (2007). *Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework*, 12 pp. Disponível em:

<http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf>.

Comité das Regiões (2010). Parecer *Combate à Iliteracia – Uma Estratégia Europeia Ambiciosa para Prevenir a Exclusão e Promover a Realização Pessoal*. In Jornal Oficial da União Europeia, C 175, Julho, pp.26-30. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:175:0026:0030:PT:PDF>>.

Conselho da União Europeia (2008). *Educação e Formação para 2010 – Aprendizagem ao Longo da Vida ao Serviço do Conhecimento, da Criatividade e da Inovação*. Projecto de Relatório Conjunto do Conselho e da Comissão para Aprovação, 37 pp. Disponível em:

<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/council_pt.pdf>.

Conselho da União Europeia (2010). *Educação e Formação para 2010*. Relatório Intercalar Conjunto do Conselho e da Comissão Europeia sobre a Aplicação do Programa de Trabalho para Adopção, 19 pp. Disponível em:

<<http://register.consilium.europa.eu/pdf/pt/10/st05/st05394.pt10.pdf>>.

Couceiro, Maria do Loreto Paiva [et. al] (s.d). Debate *In Aprender ao Longo da Vida*, pp. 45-51 Disponível em: <<http://www.direitodeaprender.com.pt/>>.

Damásio, António (2001). *O Sentimento de SI. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência* (12.^a ed). Mem Martins: Publicações Europa – América.

Delors, Jacques (coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: ASA.

Descy, Pascaline & Tessaring, Manfred (2001). *Formar e Aprender para Gerar Competências: Segundo Relatório sobre Investigação no Domínio da Formação Profissional na Europa: Sinopse*. CEDEFOP. Disponível em:

<http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/185/4009_pt.pdf>

Despertai! (2010, Janeiro). Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania. Vol.91, n.º 1, pp. 13-15.

Dominicé, Pierre (2006). *A Formação de Adultos Confrontada pelo Imperativo Biográfico*. In Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil, vol.32, n.º 2, pp. 345-357. Disponível em:

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29832210>> .

Eco, Umberto (1998). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas* (7.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

- Equipa RVCC da DGFV (2002). *Competências, Validação e Certificação: Entrevistas Biográficas*. Lisboa: DGFV.
- Fernandes, João Viegas (1998). Da Alfabetização/Educação de Adultos à Educação Popular/Comunitária: Relevância do Contributo de Paulo Freire. In Apple, Michael W. e Nóvoa, António (orgs.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora, pp. 113-144.
- Fernandes, Pedro Afonso (coord.) (2004). *Actualização e Aprofundamento do "Estudo sobre os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências": Relatório Final*. Lisboa: CIDEDEC – Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos/DGFV.
- Fernandes, Pedro Afonso (coord.) (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: CIDEDEC – Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos/DGFV.
- Figari, Gérard [et al.] (Orgs. e Ed.) (2006). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: Saberes, Modelos e Métodos*. Lisboa: Educa.
- Finger, Matthias & Asún, José Manuel (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada: Aprender a nossa Saída*. Porto: Porto Editora.
- Freire, Paulo e Macedo, Donald (2006). *Alfabetização, Leitura do Mundo, Leitura da Palavra* (4.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, Maria do Carmo (coord.) (2006a). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: DGFV.
- Gomes, Maria do Carmo (coord.) (2006b). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: DGFV.
- Guia de Utilização SIGO – Sistema de Informação e Gestão de Oferta Educativa e Formativa – Centros Novas Oportunidades (2010, Janeiro). Lisboa: ANQ. Disponível em: <<http://sigo.gepe.min-edu.pt/areareservada>>.
- Hansen, Finn Thorbjørn (2005). *A Dimensão Existencial da Orientação Pedagógica e Profissional – Quando a Orientação se Torna uma Prática Filosófica*. In Revista Europeia Formação Profissional, n.º 34, Janeiro – Abril. CEDEFOP. Disponível em: <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/409/34_pt_hansen.pdf>.
- Josien, Michel (2003). *Técnicas de Comunicação Interpessoal*. Chiado: Bertrand Editora.

- Josso, Marie-Christine (1999). *História de Vida e Projecto: a História de Vida como Projecto e as "Histórias de Vida" a Serviço de Projectos*. In Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil, vol.25, n.º 2, pp.11-23. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29825202> .
- Josso, Marie-Christine (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Josso, Marie-Christine (s.d). Entrevista. In Aprender ao Longo da Vida, pp. 16-23. Disponível em: <http://www.direitodeaprender.com.pt/> .
- Leitão, José Alberto (coord.) (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante* (2.ª ed.). Lisboa: ANEFA.
- Leitão, José Alberto (s.d). *Aprendizagem ao Longo da Vida e os Desafios do Emprego*. Contributo para o Debate Nacional sobre Educação.
- Lima, Licínio (s.d). Entrevista. In Aprender ao Longo da Vida, pp. 26-33 Disponível em: <http://www.direitodeaprender.com.pt/> .
- Marques, Fernanda; Canário, Rui e Lima, Licínio (2008). Mesa redonda *Prospectivas da Educação e Formação de Adultos*, moderada por Marta Ferreira, da Direcção Geral da Educação e Cultura da Comissão Europeia. In Aprender ao Longo da Vida. Disponível em: <http://www.direitodeaprender.com.pt/> .
- Melo, Alberto (2004). *O Acesso dos Públicos mais Desfavorecidos à Educação e Formação*. In Formar. Revista dos Formadores, N.º 46-50, pp. 10-15.
- Melo, Alberto (2007). Apresentação e Contextualização do Estudo sobre a Origem dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal. In ESDIME – Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste (Ed.), *O Impacto da Certificação de Competências na Vida das Pessoas*. Messejana: ESDIME, pp. 7-30.
- Melo, Alberto (2008). *A Ausência de uma Política de Educação de Adultos é uma Forma de Controlo Social*. In Aprender ao Longo da Vida. Disponível em: <http://www.direitodeaprender.com.pt/> .
- Mendonça, Alice (s.d). [*Evolução da Política Educativa em Portugal*](#). Trabalho de Investigação disponível em: <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf> .
- Moreira, Carlos Diogo (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: ISCSP (Universidade Técnica de Lisboa).

- Nóvoa, António (2008). Entrevista. *In* Aprender ao Longo da Vida. Disponível em: <<http://www.direitodeaprender.com.pt/>>
- Osorio, Agustín Requejo (1993). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pessoa, Fernando (2000). *Livro do Desassossego*. Linda-a-Velha: Abril/Controljornal.
- Pineau, Gaston (2006). *As Histórias de Vida em Formação: Génese de uma Corrente de Pesquisa – Acção – Formação Existencial*. *In* Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil, vol.32, n.º 2, pp. 329-343. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29832209>>.
- Pinto, Helena Rebelo [et al.] (2008). *Instrumentos de Apoio à Construção de um Projecto Vocacional nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Pires, Ana Luísa de Oliveira (2007). *Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma Problemática Educativa*. *In* Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 2, pp. 5-20. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>.
- Políticas de Formação e Desenvolvimento (s.d), Sebenta de Estudo do ISCSP (Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas). Universidade Técnica de Lisboa.
- Pombo, Olga e Canário, Rui (2008). Conversa sobre o legado e a actualidade de Ivan Illich. *In* Aprender ao Longo da Vida. Disponível em: <<http://www.direitodeaprender.com.pt/>>.
- Prodercom – Projecto de Desenvolvimento, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (no âmbito da Iniciativa Comunitária EQUAL) (s.d.) *Avaliação do Impacte dos Processos RVCC*. IQF/IEFP/DGFV/ANOP/AIM.
- Protecção no Desemprego – Guia Prático (2007). Publicação da iniciativa conjunta da Direcção-Geral da Segurança Social, Instituto da Segurança Social e Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Queiroz, Conceição (2008). *Os Meninos da Jamba: Histórias de Esperança*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Reconhecimento e Validação de Competências – Instrumentos de Mediação (2004). Lisboa: DGFV.
- Sá-Chaves, Idália (org.) (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (também) trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na Humanização dos Processos Educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sepúlveda, Luís (2001). *As Rosas de Atacama* (3.ª ed.). Porto: Edições ASA.

- Silvestre, Carlos Alberto S. (2003). *Educação/Formação de Adultos como Dimensão Dinamizadora do Sistema Educativo/Formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Simões, Francisca e Freire, Manuela (Coord.) (2008). *Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de Adultos: Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Trigo, Maria Márcia (s.d). *Aprendizagem ao Longo da Vida e os Desafios do Emprego*. Contributo para o Debate Nacional sobre Educação.
- Villas-Boas, Maria Adelina (2010). *O Envolvimento Parental no Desenvolvimento da Literacia*. In Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 11, pp. 117-126. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>.
- Zarifian, Philippe (2001). *Le Modèle de la Compétence: Trajectoire Historique, Enjeux Actuels et Propositions*. Paris : Éditions Liaisons.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 387/99
Despacho Conjunto n.º 1083/2000
Despacho Conjunto n.º 261/2001
Despacho Conjunto n.º 262/2001
Portaria n.º 1082-A/2001
Despacho n.º 13 563/2002
Decreto-Lei nº 208/2002
Despacho nº 20 846/2006
Despacho nº 26 401/2006
Portaria nº 86/2007
Despacho nº 9937/2007
Portaria n.º 817/2007
Decreto-Lei n.º 276-C/2007
Despacho n.º 13456/2008
Portaria n.º 782/2009
Despacho n.º 29176/2007
Portaria n.º 230/2008
Portaria n.º 370/2008